



ISSN 2226-3365

[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

DOI: 10.15293/2226-3365.1704

# *ВЕСТНИК Новосибирского государственного педагогического университета*



*Novosibirsk State  
Pedagogical University*  
**BULLETIN**

**4 2017**



## Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Новосибирский  
государственный педагогический  
университет»

Электронный журнал «Вестник Новосибирского  
государственного педагогического университета»  
зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере  
связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор)  
ЭЛ № ФС77-50014

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И СОВЕТ НАУЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

### *Редакционная коллегия*

*главный редактор*

**Пушкарёва Е. А.**, д-р филос. наук, проф.

*заместитель главного редактора*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

*педагогические и психологические науки*

**Синенко В. Я.**, д-р пед. наук, профессор

**Богомаз С. А.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

*философские и исторические науки*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

**Зверев В. А.**, д-р ист. наук, проф.

*физико-математические и социально-*

*экономические науки*

**Трофимов В. М.**, д-р физ.-мат. наук, проф.

**Ряписов Н. А.**, д-р экон. наук, проф.,

*биологические, химические, медицинские науки*

**Айзман Р. И.**, д-р биол. наук, проф., член-корр.

МАНВШ, заслуж. деят. науки РФ

**Просенко А. Е.**, д-р хим. наук, проф.

*культурология, филологические науки*

**Чапля Т. В.**, д-р культурологии, проф.

**Трипольская Т. А.**, д-р филолог. наук, проф.

### *Международный редакционный совет*

**Айзман О.**, д-р филос., д-р мед., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Ангелика Ригер**, д-р, проф. (Ахен, Германия)

**Анна Паола Бонола**, проф. славистики,  
Миланский университет (Милан, Италия)

**Балгимбеков Ш. А.**, д-р мед. наук, проф.,  
(Алматы, Казахстан)

**Бухтова Б.**, д-р наук, Университет им.  
Масарика (Брно, Чехия)

**Валькенхорст Ф.**, д-р наук, проф., университет  
Кельна (Кельн, Германия)

**Винго Чарльз С.**, д-р мед. наук, проф., ун-т  
Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

**Либерска Х.** д-р психол. наук, проф., ун-т  
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

**Логунов Д.**, н.с., ун-т Манчестера  
(Великобритания)

**Мауриция Калузио**, д-р наук, ст. исследов. по  
русс. лит. (Милан, Италия)

**Мукатаева Ж. М.**, д-р биол. наук (Павлодар,  
Казахстан)

**Чагин А.**, д-р филос., н. с., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Челси Д.**, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

**Шмайс Й.**, д-р наук, Университет им. Масарика  
(Брно, Чехия)

**Юй Вень Ли**, д-р политического образования,  
Пекинский университет (Пекин, Китай)

### *Редакционный совет*

*председатель редакционного совета*

**Герасёв А. Д.**, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

**Афтанас Л. И.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-  
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

**Баликоев В. З.**, д-р экон. наук, проф. (Новосибирск)

**Безруких М. М.**, д-р биол. наук, проф., почетный  
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

**Бережнова Е. В.**, д-р пед. наук, проф. (Москва)

**Винокуров Ю. И.**, д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

**Галажинский Э. В.**, д-р психол. наук, проф.,  
академик РАО (Томск)

**Дымарский М. Я.**, д-р филолог. наук, проф. (Санкт-  
Петербург)

**Жафяров А. Ж.**, д-р физ.-мат. наук, проф.,  
член.-корр. РАО (Новосибирск)

**Жукоцкая З. Р.**, д-р культурол., проф. (Нижевартовск)

**Иванова Л. Н.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАН  
(Новосибирск)

**Казин Э. М.**, д-р биол. наук, проф., заслуж. деят. науки  
РФ, академик МАНВШ (Кемерово)

**Ключко В. Е.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

**Князев Н. А.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Кондаков И. В.**, д-р филос. наук, проф., акад. РАЕН,  
почетный работник общего образования (Москва)

**Красноярцева О. М.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

**Кривошеков С. Г.**, д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

**Кудашов В. И.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Кустова Г. И.**, д-р филолог. наук, проф. (Москва)

**Медведев М. А.**, д-р мед. наук, проф., академик РАМН,  
заслуж. деят. науки РФ (Томск)

**Мокрецова Л. А.**, д-р пед. наук, проф. (Бийск)

**Овчинников Ю. Э.**, д-р физ.-мат. наук, проф.  
(Новосибирск)

**Печерская Т. И.**, д-р филолог. наук, проф.  
(Новосибирск)

**Пузырев В. П.**, д-р мед. наук, проф., академик РАМН  
(Томск)

**Серый А. В.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

**Федоров В. И.**, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

**Чупахин Н. П.**, д-р филос. наук, проф. (Томск)

**Шошенко К. А.**, д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

*Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год*

**Редакционно-издательский отдел:**

630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.ru](mailto:vestnik.nspu@gmail.ru)

*Номер подписан к выпуску 31.08.17*





**The founder**  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

**The registration certificate**  
The electronic journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin»  
is registered in Federal service on legislation observance in sphere of  
communication, information technologies and mass communications  
**The registration certificate ЭЛ № ФС77-50014**

## EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL OF SCIENTIFIC ELECTRONIC JOURNAL «NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN»

### *Editorial Board*

#### *Editor-in-chief*

**Pushkareva E.A.**, Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

#### *Deputy editor-in-chief*

**Mayer B.O.**, Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

#### *Pedagogical Sciences and Psychology*

**Sinenko V.Ya.**, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor

**Bogomaz S.A.**, Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

#### *Philosophy and Historical Sciences*

**Mayer B.O.**, Dr. of philosophical Sciences, Professor

**Zverev V.A.**, Dr. of Historical Sciences, Professor

#### *Physics, Mathematics, Social and Economics Sciences*

**Trofimov V.M.**, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor

**Ryapisov N.A.**, Dr. of Economic Sciences, Professor

#### *Biological, Chemical Sciences and Medicine*

**Aizmam R.I.**, Dr. of Biological Sciences, Prof. of the NSPU, Corr-Member of IASHS

**Prosenko A.E.**, Dr. of chemical Sciences, Professor

#### *Culturology, Philology Sciences*

**Chaplya T. V.**, Dr. of Cultural Sciences, Professor

**Tripolskaya T. A.**, Dr. of Philological Sciences, Prof.

### *International Editorial Council*

**Aizman O.**, Ph.D., M.D., Karolinska Institute, (Stockholm, Sweden);

**Angelica Rieger**, Dr., Professor (Aachen, Germany)

**Anna Paola Bonola**, Professor Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan, Italy)

**Balgimbekov Sh.A.**, Dr. of Medical Sciences, Professor (Almaty, Kazakhstan)

**Buhtova B.**, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech Republic)

**Chagin A.**, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

**Charles S. Wingo**, M. D., Professor, University of Florida (Gainesville, Florida, USA)

**Gianni Celsi**, Ph.D., Professor, Uppsala University, (Uppsala, Sweden)

**Liberska H.** Dr. of Psychol. Sciences, Prof., Kazimierz Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

**Logunov D.**, Ph.D., University of Manchester (Manchester, United Kingdom)

**Maurizia Calusio**, Senior Researcher in Russian Literature, PhD (Milan, Italy)

**Mukataeva Zh.M.**, Dr. of Biological Sciences (Pavlodar, Kazakhstan)

**Walkenhorst Philipp**, Dr., Professor, University of Cologne (Cologne, Germany)

**Šmajš Jozef**, Dr. of Philosophy, Professor, Masaryk University (Brno, Czech Republic)

**Yu Wen Li**, Ph.D., Professor Peking University (Peking, People's Republic of China)

### *Editorial Council*

#### *Chairman of Editorial Council*

**Gerashev A.D.**, Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

**Aftanas L.I.**, Dr. of Medical Sc., Prof., Acad. of RAMS (Novosibirsk)

**Balikoev V.Z.**, Dr. of Economical Sc., Prof. (Novosibirsk)

**Bezrukih M.M.**, Dr. of Biological Sc., Prof. (Moscow)

**Berezhnova E.V.**, Dr. of Pedagogical Sc., Prof. (Moscow)

**Chupahin N.P.**, Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Tomsk)

**Dymarski M.J.**, Dr. of philological Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

**Fedorov V.I.**, Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

**Galazhinsky E.V.**, Dr. of Psychological Sc., Professor, the academician of RAE (Tomsk)

**Ivanova L.N.**, Dr. of Medical Sc, Prof., Academ. of RAS, Institute of Citology and Genetics (Novosibirsk)

**Kazin E.M.**, Dr. of Biological Sc., the academician of IASHS, Professor (Kemerovo)

**Klochko V.E.**, Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

**Knyazev N.A.**, Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Kasnoyarsk)

**Kondakov I.V.**, Dr. of Philosophical Sc., Prof., Academ. of Russian Academy of Sciences (Moscow)

**Krasnoryadstseva O.M.**, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Tomsk)

**Krivoshekov S.G.**, Dr. of Medical Sc., Prof. (Novosibirsk)

**Kudashov V.I.**, Dr. of Philosophical Sciences, Professor (Kasnoyarsk)

**Kustova G.I.**, Dr. of philological Sciences, Professor (Moscow, Russia)

**Medvedev M.A.**, Dr. of Medical Sc., Prof., the Academic. of RAMS, Institute of Medical Genetics (Tomsk, Russia)

**Mokretsova L.A.**, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Biysk, Russia)

**Ovchinnikov Yu.E.**, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia)

**Pecherskaya T.I.**, Dr. of philological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia)

**Puzirev V.P.**, Dr. of Medical Sc., Prof., the Academician of RAMS, Institute of Medical Genetics (Tomsk, Russia)

**Seryi A.V.**, Dr. of Psychological Sc., Prof. (Kemerovo)

**Shoshenko K.A.**, Dr. of Medical Sc., Prof. (Novosibirsk)

**Vinokurov Yu.I.**, Dr. of Geography Sc., Prof. (Barnaul)

**Zhukotskaya Z.R.**, Dr. of Cultural Sciences, Professor (Nizhnevartovsk)

**Zhafyarov A.Zh.**, Dr. of Physical and Mathematical Sc., Prof., Corr.- Member of the RAE (Novosibirsk)

*The journal leaves 6 times a year*

*The academic journal is established in 2011*

**Editorial publishing department:**

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.ru](mailto:vestnik.nspu@gmail.ru)



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Соболева Е. В., Соколова А. Н., Исупова Н. И., Суворова Т. Н.</i> (Киров, Россия). Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования.....	7
<i>Спирина Е. А., Казимова Д. А., Муликова С. А.</i> (Караганда, Казахстан). Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы.....	26
<i>Кузьминых Ю. А., Хорошилова С. П.</i> (Новосибирск, Россия). Исследование влияния корпусного метода на успеваемость студентов в изучении фонетики английского языка [In English].....	40
<i>Цепкова А. В.</i> (Новосибирск, Россия). Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке .....	52
<i>Сырымбетова Л. С.</i> (Астана, Республика Казахстан), <i>Жумашев Р. М., Ныгметулы Д., Шункеева С. А., Жетписбаева Б. А.</i> (Караганда, Республика Казахстан). Казахстанская модель трехязычного образования (методологические подходы, принципы и основные стратегии обучения трем языкам) .....	72
<i>Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Хэкетт-Джонс А. В., Баграмова Н. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Влияние интерязыка на билингвальное поведение учащихся в процессе овладения иностранным языком [In English] .....	93
<i>Францева Е. Н., Прилепских О. С., Кузнецова Е. Н., Донцов А. В., Корлякова С. Г.</i> (Ставрополь, Россия). Технология коммуникативного обучения как средство формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка .....	108

### ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

<i>Коледняк М.</i> (Вараждин, Хорватия), <i>Егорычев А. М.</i> (Москва, Россия), <i>Грабар И.</i> (Вараждин, Хорватия). Языковые нормы в СМИ – утопическая надежда или существующая реальность? [In English].....	125
<i>Вальгер О. А., Везнер И. А.</i> (Новосибирск, Россия). Обновляемые статьи и национальная идентичность: образы актуального поля [In English] .....	136

### МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

<i>Трофимов В. М.</i> (Краснодар, Россия). О математической природе сообразительности .....	151
<i>Кубеев Е. К., Шкутина Л. А., Карстина С. Г.</i> (Караганда, Казахстан). Развитие менеджмента образования в республике Казахстан на современном этапе [In English] .....	171

### ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

<i>Бородина Т. Л.</i> (Новосибирск, Россия). Фразовые глаголы в современном английском языке: проблема непонимания или систематизации знания [In English].....	186
<i>Архипова И. В.</i> (Новосибирск, Россия). Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) .....	196
<i>Кривикина О. А.</i> (Иркутск, Россия). Лингвосемиотический анализ концепта и понятия (на материале текстов научного и научно-популярного дискурса) .....	209
<i>Телешова Р. И.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Дубнякова О. А.</i> (Москва, Россия). Диалог Франции и России во французской литературе .....	223





## CONTENTS

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

<i>Soboleva E. V., Sokolova A. N., Isupova N., Suvorova T.</i> (Kirov, Russian Federation). Use of training programs based on gaming platforms for improving the effectiveness of education .....	7
<i>Spirina Y., Kazimova D., Mulikova M.</i> (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Development of university information educational environment as a condition of improving educational-methodical work .....	26
<i>Kuzminykh I. A., Khoroshilova S. P.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Investigating the impact of corpus-based classroom activities in English phonetics classes on students' academic progress [In English] .....	40
<i>Tsepkova A. V.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Principles of analyzing literary texts as foreign language teaching materials .....	52
<i>Syrymbetova L. S.</i> (Astana, Republic of Kazakhstan), <i>Zhumashev R. M., Nugmetuly D., Shunkeyeva S. A., Zhetpisbayeva B. A.</i> (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Methodological approaches and strategies for teaching the three languages in the Republic of Kazakhstan .....	72
<i>Kostina E. A.</i> (Novosibirsk, Russian Federation), <i>Hackett-Jones A. V., Bagramova N. V.</i> (St Petersburg, Russian Federation). The impact of interlanguage on students' bilingual behaviour during the process of acquiring a foreign language [In English] .....	93
<i>Frantseva E. N., Prilepskikh O. S., Kuznetsova E. N., Dontsov A. V., Korlyakova S. G.</i> (Stavropol, Russian Federation). The technology of communicative teaching as a means of forming communicative competence of pedagogical university students in the process of learning a foreign language .....	108

### PHILOSOPHY AND HISTORY

<i>Kolednjak M.</i> (Varaždin, Republic of Croatia), <i>Egorychev A. M.</i> (Moscow, Russian Federation), <i>Grabar I.</i> (Varaždin, Republic of Croatia). The point of ethics and language in the media – utopian hope or real reality? [In English] .....	125
<i>Valger O. A., Vezner I. A.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Live blogging and national identity: Images of now and here [In English] .....	136

### MATHEMATICS AND ECONOMICS

<i>Trofimov V. M.</i> (Krasnodar, Russian Federation). About the mathematical nature of acumen .....	151
<i>Kubeyev Y., Shkutina L., Karstina S.</i> (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Development of management education in Kazakhstan at the present stage [In English] .....	171

### PHILOLOGY AND CULTURE

<i>Borodina T. L.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Phrasal verbs: the problem of misunderstanding or knowledge systematization [In English] .....	186
<i>Arkhipova I. V.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Category of taxis in linguistics (on the basis of German statements with prepositional deverbatives) .....	196
<i>Krapivkina O. A.</i> (Irkutsk, Russian Federation). Linguosemiotic analysis of the correlation of concept and notion (case study of scientific and popular scientific discourse) .....	209
<i>Teleshova R. I.</i> (Novosibirsk, Russian Federation), <i>Dubnyakova O. A.</i> (Moscow, Russian Federation). Dialogue of France and Russia in the French literature .....	223



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**



© Е. В. Соболева, А. Н. Соколова, Н. И. Исупова, Т. Н. Суворова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.01)

УДК 371.134 + 004(07)

## ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ИГРОВЫХ ПЛАТФОРМАХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ\*

Е. В. Соболева, А. Н. Соколова, Н. И. Исупова, Т. Н. Суворова (Киров, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена решению проблемы необходимости совершенствования методологии геймификации учебного процесса в контексте требований государства, общества и образования. Цель статьи – на основе анализа и обобщения научно-теоретических источников и методических разработок обосновать недостаточность имеющихся методик и игровых технологий для применения компьютерных игр в обучении с учётом новых вызовов к системе образования, потребностей и интересов учащихся.

**Методология.** Применялось изучение психологической, педагогической, методической и технической литературы, компьютерных образовательных игр зарубежных и отечественных авторов, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом. Также использовались наблюдательные методы (прямое, косвенное, включенное наблюдение): наблюдение за ходом образовательного процесса и деятельностью обучающихся. Методы исследования определяются его целями, задачами конкретного этапа, концептуальными подходами, реализованными в исследовании, что обеспечивает необходимую глубину проработки основных аспектов проблемы.

---

\*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта № 17-36-01026 «Совершенствование методологии геймификации учебного процесса» (руководитель – Н. Л. Караваев).

**Соболева Елена Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

E-mail: [sobolevaelv@yandex.ru](mailto:sobolevaelv@yandex.ru)

**Соколова Анна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

E-mail: [junell@inbox.ru](mailto:junell@inbox.ru)

**Исупова Наталья Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

E-mail: [natalyisupova@mail.ru](mailto:natalyisupova@mail.ru)

**Суворова Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет, Киров, Россия.

E-mail: [suvorovtn@mail.ru](mailto:suvorovtn@mail.ru)





**Результаты.** В рамках исследования на основе рассмотрения истории информатизации отечественного образования, практики внедрения компьютерных игр в процесс обучения и понятийного аппарата методологии геймификации учебного процесса проведен анализ возможностей, которые предоставляются с включением компьютера и других средств ИКТ в образовательный процесс для реализации технологии игрового обучения. Для обозначения необходимости совершенствования методологии применения компьютерных игр выполнен анализ позитивных и негативных аспектов влияния применения компьютерных игр в образовательном процессе в целом и, в особенности, в процессе обучения информатике, в условиях изменения парадигмы познания, приоритетного внимания к формированию уникальных навыков распределенного (форсайтного) мышления.

В тексте статьи предлагаются рекомендации для повышения эффективности процесса образования при включении компьютерных игр в обучение, нахождения оптимального баланса между двумя разнонаправленными позициями и сохранения эргономичности в рамках системно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода обучения.

**Заключение.** Обосновывается целесообразность нового подхода к геймификации учебного процесса, ориентированного на формирование нового игрового стиля мышления, направленного на нахождение не просто нестандартных решений, а стратегически выверенных, пригодных для применения в реальном мире.

**Ключевые слова:** процесс обучения; образовательная игра; компьютерная игра; технология обучения; методология; система образования; эффективность обучения.

## Постановка проблемы

На современном этапе развития информационного общества на рынок образования выходят игровые технологии обучения. Перспективность применения образовательных компьютерных игр обусловлена следующими факторами: образовательная игра как платформа для активного обучения; стимулирование и поддержка интереса к обучению; ситуационное богатство образовательных игр.

Обучение, основанное на игре, и обучение с применением игровых элементов стали носить массовый характер. Использование игр разных жанров и форматов не является новым явлением в образовании, исследованию при-

менению игр в развитии и обучении детей посвящено множество научных исследований (Л. П. Варениной [1], М. Г. Ермолаевой<sup>1</sup>, Г. Зихермана<sup>2</sup>, А. Марцевски<sup>3</sup>, Ю. П. Олейника [10] и др.); издано большое количество сборников детских игр и готовых игровых сценариев (коллективов М. А. Гольцман, А. А. Дуванов, Я. Н. Зайдельман, Ю. А. Первин<sup>4</sup>, С. С. Хапаева, М. С. Филатьева [17] и др.). Однако существует и ряд объективных факторов, оказывающих влияние на качество применения компьютерных игр в обучении [2; 3; 6; 11; 14; 15; 23; 24].

Основная дидактическая проблема заключается в том, чтобы помочь учителям

<sup>1</sup> Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2008. – 122 с.

<sup>2</sup> Zichermann G., Linder J. The Gamification Revolution – How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. – McGraw-Hill, 2013. – 256 p.

<sup>3</sup> Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // Gamified UK. Thought on

Gamification and More [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 12.03.2017).

<sup>4</sup> Дуванов А. А., Зайдельман Я. Н., Первин Ю. А., Гольцман М. Роботландия: курс информатики для младших школьников // ИНФО. – 1989. – № 5. – С. 37–45.



сформировать у них особое игровое мышление. Педагоги должны знать, каких целей они могут добиться с помощью игровых компьютерных технологий и что конкретно им нужно сделать, чтобы вовлечь школьников в изучение предмета или в диалог – при этом нет необходимости запускать свой собственный игровой сервер и становиться фанатом игры [19].

Для учителей во многих странах (в том числе и России) – это объективная проблема. Для системы образования характерно, что учитель (несмотря на большое количество электронных образовательных ресурсов и других источников) остаётся транслятором информации: учитель говорит – ученики слушают [9; 11]. Как убедительно показано в работах исследователей (С. В. Зенкиной [5], Е. С. Полат [12], И. В. Роберт [30], Т. Н. Суворовой<sup>5</sup> и др.), для современного информационного общества такие формы и методы обучения являются малоэффективными. Указанный подход при всех его неотъемлемых достоинствах и положительных аспектах является линейным и абсолютно стандартизированным. Но, что хуже всего, он требует от каждого учащегося фиксированного времени на усвоение тех или иных знаний, тогда как люди имеют различные способности к обучению (объективный педагогический и психологический факт). Такое образование не учитывает человеческой индивидуальности. Обозначенная проблема требует переосмысления роли и возможностей образования относительно системы процессов получения и использования знания. Ученики должны сами учиться получать необходимую для целей обучения информацию. При этом никто не

умоляет и не отрицает обязанность учителя – донести обязательные по программе знания. Итак, выделенный аспект исследования обозначает то обстоятельство, что игровые технологии обучения предоставляют возможность изменить парадигму познания<sup>6</sup> [3]. Применение компьютерных игр в образовании позволит создать некий мост между отдыхом/развлечением дома и обучением в школе.

Вторая проблема обусловлена тем, что идея геймификации обучения привела к распространению большого количества интерактивных игр, которые включают балльно-наградную систему [13; 18]. Однако не это нужно для усвоения знаний и формирования компетенций. Вместо того чтобы внедрять «геймификацию обучения» ради повышения заинтересованности учащихся, нужно осознать, что в идеале обучение как таковое уже содержит игровые элементы. Правда, они не столь очевидны, и нужно потрудиться, чтобы их обнаружить. Многие педагоги давно используют в своей деятельности элемент интерактивности, проектируя процесс обучения, основывающийся на открытиях, так что для учащихся это уже является своеобразной игрой. Никаких дополнительных усилий для «игрофикации» процесса обучения прилагать не требуется. Напротив, следует показывать и доказывать практически, что обучение само по себе может быть игрой.

Это значительная методическая проблема – придумать и гармонично совместить, казалось бы, несовместимые вещи: серьезный процесс обучения и увлекательный игровой процесс без специального силового воздействия [3; 7; 11; 24]. Этот аспект исследования обозначает, что следует усовершенствовать

<sup>5</sup> Суворова Т. Н. Актуальные направления подготовки учителей к проектированию и использованию электронных образовательных ресурсов. – М.: Образование и информатика, 2016. – 222 с.

<sup>6</sup> De-Marcos L., Garcia-Cabot A., Garcia-Lopez E. Towards the Social Gamification of e-Learning: A Practical Experiment // International journal of engineering education. – 2017. – Vol. 33, Issue 1. – P. 66–73.



имеющиеся технологии игрового обучения таким образом, чтобы активно использовался принцип вовлечения пользователей в процесс обучения с помощью необычной и интересной подачи, а не банального поощрения с помощью бейджей и баллов.

Ещё одна методическая и методологическая проблема – привести в соответствие имеющиеся системные методические наработки в области дидактики игровых технологий для обучения с современными целями образования и общества [20]. Уже накоплен богатый методический материал по следующим направлениям:

- игровые педагогические технологии (в отечественной педагогике: К. Д. Ушинский<sup>7</sup>, П. П. Блонский<sup>8</sup> и др., в зарубежной – З. Фрейд<sup>9</sup>, Ж. Пиаже<sup>10</sup> и др.);

- компьютерные игры в обучении (коллектив авторов С. Детердинг, Д. Диксон, Р. Халед, Л. Нак<sup>11</sup>; А. Марцевски<sup>12</sup>, Ю. П. Олейник [10], Д. Дичева [26] и др.);

- обучающие компьютерные программы по образовательным предметам (Е. С. Григорьев [4], Е. А. Ильиченко [6], Д. О. Королёва [8], И. В. Соловьёв [16] и др.);

- электронные образовательные ресурсы (С. В. Зенкиной [5], Е. С. Полат [12], И. В. Роберт [30] и др.);

- методика применения игровых компьютерных технологий (коллектив авторов А. А. Дуванов, Я. Н. Зайдельман, Ю. А. Первин<sup>13</sup>; С. С. Хапаева, М. С. Филатьева [17] и др.).

Однако часть указанных разработок, несмотря на преимущества интерфейса, функциональные возможности, находки программистов требуют от учителей существенных усилий, навыков работы с игровым сервером, игровой платформой. Иными словами, отсутствует методическая база, нет полных методических рекомендаций, системы заданий и соотношения с действующими учебными программами [16; 19]. Другие разработки имеют проработанное методическое сопровождение, но мало соответствуют современным целям общества и образования. Речь идёт конкретно о формировании уникальных навыков распределенного мышления, работы в креативных генераторах нового типа и сборке конечного результата. Здесь нами в соответствии с требованиями общества, государства, бизнеса выделяются следующие возможности обучающих компьютерных программ:

- нахождение перспективных, принципиально новых решений, максимально приближённых к идеальным;

- преодоление трудностей, проблем и умение решать жизненные задачи;

- выработка навыка мышления вне стереотипов.

Этот аспект исследования обозначает то обстоятельство, что следует методически проработать новые виды учебной деятельности, реализуемые при использовании обучающих программ на игровых платформах и направ-

<sup>7</sup> Ушинский К. Д. Психологические и логические основы обучения // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1954. – Т. 2.

<sup>8</sup> Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961.

<sup>9</sup> Freud S. Gesammelte Werke in 18 Bände. Band IX. – Frankfurt a M.: Fischer Verlag, 1954.

<sup>10</sup> Piaget I. Le formation du symbole chez l'enfant. – Neuchâtel – Paris, 1945. – 310 p.

<sup>11</sup> Deterding S., Kahlled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Definition // CHI. – 2011. – P. 1–4.

<sup>12</sup> Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // Gamified UK. Thought on Gamification and More [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 12.03.2017).

<sup>13</sup> Дуванов А. А., Зайдельман Я. Н., Первин Ю. А., Гольцман М. Роботландия: курс информатики для младших школьников // ИНФО. – 1989. – № 5. – С. 37–45.





ленные на достижение современных образовательных результатов, усовершенствовать методологию применения игровых технологий в обучении с учетом их специфических дидактических возможностей и требований системно-деятельностного подхода в обучении.

Актуальность проводимого исследования, обусловлена следующими факторами.

1. Информатизация образования влияет на все аспекты системы образования: от частных методик до управления учебным процессом в целом. Это отмечается в основных документах, определяющих в последние годы развитие российского образования [13]. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» сформулировано представление современного образования как системы, образующей личность, передающей новым поколениям ценности нации, формирующей образ жизни народа и обеспечивающей мотивацию личности к самостоятельному познанию и инновационной деятельности<sup>14</sup>. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. указывается, что базовыми ориентирами для последующих модификаций в области образования являются: поддержка инновационной составляющей образования, применение компетентностного подхода, реализация на практике академических знаний и развитие вариативности образовательных программ<sup>15</sup>.

В связи с обозначенными задачами требуется пересмотр содержания, методов и средств обучения. Эти обновленные составляющие методической системы обучения уже не

могут быть в должной мере реализованы в традиционной образовательной среде, поскольку она не имеет достаточных возможностей. Должна быть спроектирована новая среда, обладающая гораздо большим дидактическим потенциалом.

2. На современном этапе развития информационного общества на рынке образования появляются игровые технологии обучения. Так называемые образовательные игры используются в обучении (в основном неформальном) уже не первый год, однако перспективы их применения в образовательной среде пока еще недооценены. Дидактический потенциал применения образовательных игр поддерживается следующими факторами.

– Образовательная игра как платформа для активного обучения. Обучение в них осуществляется не только в форме пассивного чтения и слушания. Игры проектируются под интересы обучающегося, формируют мгновенную обратную связь, дают возможность самостоятельно делать открытия, приходиться к новому пониманию материала. При этом изученный материал прочно запоминается.

– Стимулирование и поддержка интереса к обучению. Переход от уровня к уровню, чтобы в итоге «пройти игру до конца», понимание хитросплетений сюжета, его непредсказуемые повороты, множество разветвлений и альтернатив, которые зависят от действий и выборов обучающегося, доставляют обучающимся не меньший интерес, чем хорошая компьютерная игра, книга или фильм. При этом повышается эффективность и качество результатов обучения.

<sup>14</sup> Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения: 12.03.2017).

<sup>15</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.

[Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/) (дата обращения: 01.03.2017).



– Ситуационное богатство образовательных игр. Образовательные игры позволяют провести обучающегося через любое вообразимое разнообразие ситуаций, осветив весь процесс практической или теоретической деятельности, которой они обучаются. При этом обучающиеся в рамках компьютерной образовательной игры проходят спроектированную учителем «траекторию», а не осуществляют наугад те или иные действия, не вдумываясь в их смысл.

3. Несмотря на то, что образовательные игры обладают большим обучающим потенциалом и могут применяться сколь угодно широко, эффективность их использования, во многом зависит от обучающихся и преподавателей. Существующие комплексные разработки и методики использования игровых компьютерных технологий не отвечают современным вызовам и требованиям общества, государства и бизнеса.

Разработанная в рамках данного исследования эффективная технология применения компьютерных игр в образовании позволит усовершенствовать образовательный процесс, не забывая при этом, что образовательные игры – это только часть учебной практики, и они должны использоваться наряду с иными методами. Кроме того, предлагаемый подход

обладает потенциалом в направлении изменения парадигмы познания, формировании уникальных навыков распределенного (форсайт-ного) мышления.

**Методологию** исследования составляет изучение психологической, педагогической, методической и технической литературы, компьютерных образовательных игр зарубежных и отечественных авторов, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом.

За основу берутся как исследования в сфере дидактики игровых технологий и методологии геймификации учебного процесса (Г. Зихерман<sup>16</sup>, К. Вербах, Д. Хантер<sup>17</sup>; С. Детердинг; Д. Диксон, Р. Халед, Л. Нак<sup>18</sup>; А. Марцевски<sup>19</sup>, и др.), так и практические результаты, полученные при разработке различных игровых компьютерных приложений («Роботландия»<sup>20</sup>, «Профессор Хиггинс»<sup>21</sup>, Carmen Sandiego<sup>22</sup>, The Legend of Zelda<sup>23</sup> и др.)

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы: теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, системный, логический, обобщение опыта): изучение психологической, педагогической, методической и технической литературы, электронных образовательных ресурсов; наблюдательные (прямое, косвенное, включенное наблюдение, самонаблюдение):

<sup>16</sup> Zichermann G., Linder J. The Gamification Revolution – How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. – McGraw-Hill, 2013. – 256 p.

<sup>17</sup> Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 160 с.

<sup>18</sup> Deterding S., Kahled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Definition // CHI. – 2011. – P. 1–4.

<sup>19</sup> Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // Gamified UK. Thought on Gamification and More [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 12.03.2017).

<sup>20</sup> «Роботландия» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.robotlandia.ru/> (дата обращения: 13.03.2017).

<sup>21</sup> «Профессор Хиггинс» [Электронный ресурс]. – URL: <https://istrasoft.info/WebCore/main> (дата обращения: 13.04.2017).

<sup>22</sup> Carmen Sandiego [Электронный ресурс]. – URL: <https://itunes.apple.com/us/app/carmen-sandiego-re-turns-a-global-spy-game-for-kids/id1038376578?mt=8> (дата обращения: 06.05.2017).

<sup>23</sup> The Legend of Zelda [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zelda.com/> (дата обращения: 06.05.2017).



наблюдение за ходом образовательного процесса, за деятельностью учителей и обучающихся.

### Результаты исследования

Информатизация отечественного образования началась несколько десятков лет назад по инициативе ведущих ученых (Е. С. Полат [12], И. В. Роберт [30] и др.), которых поддержало политическое руководство страны. Изначально процесс информатизации школы проходил под лозунгом обеспечения компьютерной грамотности учащихся. В тоже время была определена задача использования средств ИКТ для повышения качества обучения.

В настоящий момент информатизация образования ориентирована на решение одной из фундаментальных задач индивидуализации учебного процесса (А. Г. Асмолов<sup>24</sup>, И. В. Роберт [30] и др.). Сегодня компьютерные игры стали довольно часто включаться в официальную систему образования. Например, в США и Европе – это уже не инновационная образовательная технология, а вот в России такая практика ещё недостаточно изучена [7]. Например, в одной из школ Швеции (стокгольмская школа имени Виктора Рюдберга) ученики наряду с обычными предметами образовательной системы изучают конструктор Minecraft. На уроках школьники создают виртуальные миры, проектируя всё до мельчайших деталей. Ключевая педагогическая идея заключается в том, что таким образом дети смогут хорошо освоить основы городского планирования. Школьный учитель Дэвид Хантер преподаёт своим ученикам географию, используя *Zombie-Based Learning*, а уроки содержат элементы игры. Institute of Education

Sciences объявил победителей премии *Small Business Innovation Research* – конкурса на разработку технологических продуктов для образования. Образовательная компания *Digital Media Academy* опубликовала руководства для учителей в школах по 3D-моделированию, основам программирования и электротехники.

Таким образом, можно проследить некоторые основные позитивные и негативные аспекты применения компьютерных игр в обучении. Одним из негативных аспектов является то, что программные средства и компьютерные игры используются в основном для поддержки традиционных объяснительно-иллюстративных форм и методов обучения, как еще одно дополнительное средство наглядности. Также недостаточно проработана структурная организация освоения нового знания, предусматривающая включение учеников в активную исследовательскую экспериментальную деятельность в ходе прохождения компьютерной игры, которая способствовала бы развитию познавательного интереса, давала материал для размышлений, обсуждения и обобщения, служила источником формирования теоретического знания, организации познавательной деятельности.

Например, среди позитивных аспектов наиболее показательными будут децентрализация и превращение образования в игру (gamification) [22; 27]. Программное обеспечение позволяет высвободить учителей для более «человеческих» отношений, предоставить им время на дружескую коммуникацию с учениками [21]. В условиях такой среды в деятельности учителя снижается доля и значимость функции прямого информирования и

<sup>24</sup> Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.





контроля, возрастает роль организации и поддержки самостоятельного познания, освоения умений и опыта, самоконтроля и самооценки, формирования и развития личностных качеств<sup>25</sup>. В деятельности педагога акцент с передачи знаний переносится на создание условий для их самостоятельного обнаружения и открытия. Актуальным является создание на уроке атмосферы понимания и открытости, когда учитель поддерживает ученика и содействует ему в усвоении и освоении нового. В применении игровой технологии, насыщенной средствами ИКТ и обогащенной информационным ресурсом, меняются роль и функции учителя. На первый план выходят организация экспериментально-поисковой деятельности, консультирование отдельных учеников, пар или групп, сосредоточенное на решении конкретной проблемы, поддержка и сопровождение самостоятельной работы учащихся за компьютером, помощь в анализе и оценке поступающей информации, выстраивание индивидуальной образовательной траектории. И эта возможность очень важна, поскольку кроме собственно обучения, в процессе компьютерной игры детям прививаются важные навыки общения с учителями и другими детьми. Децентрализация помогает созданию контента, который не только доступен онлайн, но и является интерактивным и мобильным. Такой подход, предлагает универсальное обучение (за незначительными исключениями). Общая доступность мобильных устройств вроде планшетов или смартфонов и новая тенденция к превращению обучения в игру в результате приведет к ускорению изменений в сфере образования. Удобные возможности для сбора

данных в онлайн-режиме позволят лучше понимать поведение учеников и их прогресс.

В рамках данной позиции должны подвергнуться изменению осмысление феномена «компьютерная обучающая игра», как ключевого компонента современной информационной образовательной среды. К компьютерной обучающей игре нового поколения должны предъявляться требования, продиктованные современными целями образования, психолого-педагогическими особенностями протекания учебной деятельности и специфическими дидактическими возможностями компьютерных игр, благодаря использованию которых в учебном процессе становится возможным достижение нового качества образования.

За рубежом большой вклад в решение проблем информатизации образования внесли такие ученые как П. Деннинг [25], С. Пейперт<sup>26</sup>, С. Керр<sup>27</sup> и др.

Термин «игрофикация» или «геймификация» широкое распространение получил в 2010 г., когда в США были проанализированы результаты примененного разными компаниями нового маркетингового приёма, сочетающего игровые и социомедийные технологии [24; 28]. Вдохновителем идеи продвижения игровых элементов во все сферы жизни стал психолог Г. Зихерман.

В русскоязычных источниках широко процесс игрофикации стал обсуждаться после учебного курса профессора Пенсильванского университета К. Вербаха «Gamification», организованного в августе – октябре 2012 г. Профессор К. Вербах, следуя Г. Зихерману, игро-

<sup>25</sup> De-Marcos L., Garcia-Cabot A., Garcia-Lopez E. Towards the Social Gamification of e-Learning: A Practical Experiment // International journal of engineering education. – 2017. – Vol. 33, Issue 1. – P. 66–73.

<sup>26</sup> Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

<sup>27</sup> Керр С. Новые информационные технологии и реформа школы // ИНФО. – 1993. – № 5. – С. 17–22.



фикацию определяет «как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и для вовлечения людей в какой-либо процесс»<sup>28</sup>. Важным аспектом игрофикации является достижение с её помощью целей, напрямую несвязанных с содержанием игры, например, отработка определенных навыков, вовлечение в выполнение рутинных дел, повышение производительности труда и другое. Особенно полезной игрофикация является в таких областях, где трудно справиться одному посредством только силы воли: соблюдение диеты, занятие спортом, отказ от курения, поддержка корпоративной культуры, обучение и другие. Игрофикация – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации или интереса, а изменение системного поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом. Большую роль в развитии игрофикации сыграли рост социальных сетей и распространение технических средств, связанных с быстрым обменом информацией: смартфоны, планшеты, нетбуки и т. д.

В сфере образования существуют различные подходы трактовки понятия «геймификация образования» (например, С. Детердинг, Д. Диксон, Р. Халед, Л. Нак<sup>29</sup>, А. Марцевски<sup>30</sup> и др.). Их определения можно успешно использовать, когда речь идёт о некой образовательной услуге, для которой создана дополни-

тельная оболочка для привлечения и удержания обучающихся. Геймификации уделяется много внимания в контексте того, как новейшие технологии могут помочь современной системе образования [31]. В настоящее время спектр компьютерных дидактических игр достаточно широк.

Среди отечественных разработок укажем «Роботландию» (разработчики: коллектив авторов М. А. Гольцман, А. А. Дуванов, Я. Н. Зайдельман, Ю. А. Первин<sup>31</sup>). Методическая линия представлена двумя уровнями, на первом из которых ученики осваивают приёмы работы на компьютере, набор текста, исправление ошибок. На втором уровне дети осваивают работу с текстовым, графическим и музыкальным редакторами. Продолжением является среда «Азы информатики» – это электронный интерактивный курс для школьников. Сохраняя методические идеи курса «Роботландия», новый курс предлагает школьнику и педагогу современные средства для реализации педагогической задачи, делает обучение более эффективным, увлекательным и контролируемым. Познавательное чтение сочетается с работой на многочисленных тренажерах, исполнителях, испытателях и конструкторах; сопровождается контролем и тестированием в зачетных классах, и все это в рамках одного гипертекстового продукта, работающего в браузере. Однако проблема разработки в том, что она ориентирована только на базовый курс обучения информатике и не соответствует современным требованиям, общества, государства, бизнеса.

<sup>28</sup> Вербак К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 160 с.

<sup>29</sup> Deterding S., Kahled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Definition // CHI. – 2011. – P. 1–4.

<sup>30</sup> Marczewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? // Gamified UK. Thought on

Gamification and More [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 12.03.2017).

<sup>31</sup> Дуванов А. А., Зайдельман Я. Н., Первин Ю. А., Гольцман М. Роботландия: курс информатики для младших школьников // ИНФО. – 1989. – № 5. – С. 37–45.



Далее один из крупных ресурсов в рунете для изучения английского языка – LinguaLeo. Он ориентирован на обеспечение обратной связи и взаимодействие с пользователем для удержания его в системе. Другим примером пакетирования услуги в образовательной сфере, обеспечивающей обратную связь является ресурс, запущенный в апреле 2015 г. – «Воспиташка» ([www.воспиташка.рф](http://www.воспиташка.рф)). Ресурс предназначен для мотивации и оценки детей родителями, учителями и другими взрослыми (дедушками, бабушками, которых подключили родители). Ребенок вовлечен в пользование услугами данного сервиса, как и родители, т. к. следит за динамикой накопления и потери своих баллов, которые по задумке авторов напрямую влияют на его поощрение и наказание в реальной жизни. Данный пример не является игрофикацией, т. к. никто из пользователей не вовлечен в выполнение игровых действий, они лишь фиксируют или наблюдают отметки других пользователей. Пакетированием же услуги интерактивной и моментальной фиксации оценки ребенка по разным параметрам, дающей обратную связь клиенту, является динамически изменяемая сумма баллов, накопленных ребенком.

Также отметим примером платформ игровых технологий – первый отечественный сайт-конструктор универсальных дидактических игр [classtools.ru](http://classtools.ru), который начал работу в сентябре 2013 года.

Таким образом, большинство из существующих игр не отвечают задачам, отраженным в образовательных программах образования, поэтому они могут использоваться лишь частично, в интегрированной деятельности, либо с целью развития психических процессов: мышления, памяти, внимания и воображения. Кроме того, большинство обучающих компьютерных игр выражается в специально

сконструированной на основе игровых элементов и игрового дизайна оболочке для образовательного процесса. Коллективы авторов и разработчиков обучающих компьютерных игр в большинстве случаев не проводят широкого обсуждения формы и содержания ресурсов с конечными потребителями: учителями и преподавателями. Указанные выше работы, несомненно, заложили научные основы создания современной информационно-образовательной среды и компьютерных обучающих программ на игровых технологиях. Однако анализ этих исследований указывает на недостаточную проработанность психолого-педагогических принципов разработки и внедрения компьютерных обучающих игр в образовательный процесс [11; 24; 29].

Учитывая опыт применения дидактических компьютерных игр и практику их создания, возникла идея совершенствования методологии геймификации учебного процесса, которая бы учла положительный опыт указанных отечественных и зарубежных конструкторов, являлось их развитием и была направлена на устранение вышеуказанных противоречий. В контексте проводимого исследования, игра определена как пространство взаимодействия и выбора, заданное с удовольствиями и ограничениями, которые игроки принимают сознательно, ответственно и с удовольствием. Конкретная задача, в рамках описанных ранее проблем, состоит в совершенствовании содержания и технологий образовательного процесса посредством применения компьютерных образовательных игр (обучающих программ на игровых платформах). Технология применения компьютерных игр в образовательном процессе для повышения качества обучения должна:

1) систематизировать и обобщать результаты предшествующих исследований в





области создания современной информационной образовательной среды и разработки обучающих программ на игровых платформах;

2) учитывать приоритетные функции компьютерных обучающих программ нового поколения:

- а) расширение образовательного контента;
- б) обеспечение индивидуализации учебного процесса;
- в) вооружение современного образования средствами для реализации новых видов учебной деятельности и поддержки функционирования традиционных видов учебной деятельности на качественно новом уровне;
- г) обеспечение возможности изменения характера взаимодействия участников образовательного процесса;
- д) разработку нового подхода к типологии игровых компьютерных технологий по методическим функциям, с выделением методически значимых компонентов компьютерных обучающих программ.

Предлагаемый подход к структурной организации урока с применением технологии компьютерной игры является отражением структуры познавательной деятельности учащихся и, в свою очередь, должен находить выражение в структуре учебного занятия (блока занятий), который базируется на экспериментальной и практико-преобразовательской деятельности учащихся над информационными объектами, положенной в основу формирования теоретического знания, и ориентированного на формирование нового игрового стиля мышления, на нахождение не просто нестандартных решений, а стратегически выверенных, пригодных для применения в реальном мире. Новая методология применения игровых технологий в образовании учитывает направления реализации педагогической под-

держки познавательной деятельности учеников, ориентированной на их интеллектуальное развитие и осуществляемой в условиях применения компьютерных образовательных игр, через активизацию информационно-педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса и через организацию познавательной деятельности в ходе компьютерной игры. Для решения обозначенных проблем определены пути реализации концептуальных теоретических положений в процессе обучения с применением компьютерных программ на игровых платформах таким образом, чтобы повысилась его эффективность в части формирования и развития интеллектуальных способностей учащихся. А именно:

– разработана база заданий для обоснованного выбора методов обучающих программ на игровых платформах и предложены методические рекомендации по их эффективному использованию в целях развития интеллектуальных способностей учеников на различных этапах обучения, для реализации различных дидактических функций, с учетом позитивного и негативного опыта использования средств ИКТ в образовательном процессе;

– выработаны методические приемы и рекомендации по организации информационно-педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса с применением обучающих программ на игровых платформах как на уровне индивидуального личностного общения учителя и ученика, так и на уровне трехстороннего взаимодействия «учитель – ученик – компьютер», которые помогают индивидуализировать влияние на интеллектуальную сферу ученика посредством достаточно тонкой диагностики ее состояния и оказания точечных управляющих воздействий;

– предложены рекомендации по проектированию компьютерных образовательных



программ на базе функций, выполняемых ими в учебном процессе, которая служит целям диагностики и оказания индивидуализированного управляющего воздействия.

В рамках последнего пункта сформулированы конкретные рекомендации относительно выбора методов и форм организации обучения:

- экономичность временных затрат;
- надежность передачи всего требуемого объема содержания хотя бы на уровне ознакомления и первичного формирования всех требуемых умений (способов действия);
- комфортность условий восприятия новой учебной информации;
- возможности для активизации познавательной деятельности учеников: повышение познавательного интереса; возможности для организации деятельности учащихся по овладению способами действий; возможности для активного экспериментирования, реализации элементов исследования и творчества;
- возможности для роста самостоятельности личности в познании, для повышения уровня самостоятельности;
- рациональность при включении игровых форм обучения, с учётом содержания курса и потенциального эффекта игры (действительно, как показывает опыт, игровой формат обучения подходит не для всех предметов, тем курса и т. п.);
- возможности для индивидуализации педагогического руководства интеллектуальным развитием личности.

Для проектирования компьютерных образовательных программ следует руководствоваться постулатом о развитии личности учащихся, в том числе, их познавательных способностей, познавательной деятельности,

уникальных навыков распределенного (форсайтного) мышления как о приоритетной цели современного школьного образования, которое соединяет следующие аспекты:

- 1) ценностный – осознание и принятие субъектом как непреложной ценности владения знанием и способности к его усвоению, применению и продуцированию;
- 2) мировоззренческий – формирование научной картины мира;
- 3) интеллектуальный – развитие когнитивных способностей, продуктивного воображения, мышления в различных формах и проявлениях;
- 4) деятельностно-методологический – развитие познавательной деятельности, включающее:
  - овладение методологией познавательной деятельности;
  - рационализацию путей и способов осуществления познавательной деятельности;
  - развитие способности управлять своей познавательной деятельностью.

**Заключение.** Суть предлагаемой методологии заключается в следующем:

- 1) при организации учебного процесса следует отталкиваться от потребностей современного школьника (клиповости мышления, зависимости от статуса среди сверстников, умения и любви играть в динамичные компьютерные игры);
- 2) основывается на принципах игрофикации учебного процесса;
- 3) ориентируется на формирование нового игрового стиля мышления – мышления, направленного на нахождение не просто нестандартных решений, а стратегически выверенных, пригодных для применения в реальном мире;
- 4) использует средства игрофикации обучения не только на этапе мотивации, но и



предполагает построение системы применения баллов, наград, поощрений для этапа контроля;

5) предполагает формат обучения детей, построенный на сочетании игропрактики и педагогического дизайна, а также применяемый в школе для будущей жизни и деятельности учащегося;

6) учитывает такую особенность игр в обучении, что у них всегда есть явный вход в игру и есть выход; в авторском контексте, игрофикация – это флёр, антураж, момент соревнования, при этом характер и содержание учебной деятельности не меняется.

Таким образом, предлагаемая методология геймификации учебного процесса отражает специфику процессуальной составляющей обучения с использованием компьютерных образовательных игр в условиях формирования нового игрового стиля мышления и признания интеллектуального развития личности приоритетной целью при определении стратегии и тактики обучения.

Применение новой технологии для геймификации учебного процесса открывает большие возможности для познавательного развития, в особенности, в его интеллектуальном и деятельностно-методологическом аспекте, в силу предмета своего изучения, использования методов и инструментов познания, которые позволяют строить обучение на основе экспериментальной и практико-преобразовательской деятельности над информационными объектами, в ходе которой учащиеся осваивают методы информационного поиска и упорядочения информации, компьютерное моделирование и вычислительный эксперимент.

Такой подход дает возможность приближения обучения к реальному познанию, повышения уровня самостоятельности учащихся в

познании с одновременным обеспечением индивидуализированной педагогической поддержки их познавательной деятельности, ее планирования, реализации и осмысления достигнутых результатов. Он требует воплощения не только на содержательном, но и процессуальном уровне – в организации освоения нового знания и педагогической поддержки познавательной деятельности учащихся, в методах, направленных на эффективное применение средств информационных технологий.

1. Полученные результаты могут быть использованы при разработке новых теоретических основ технологии создания обучающих программ на игровых платформах и для развития методической системы подготовки учителей к проектированию компьютерных обучающих программ.

2. Построенная система требований к проектированию обучающих программ на игровых платформах, позволит расширить психолого-педагогическую составляющую существующих подходов к оценке качества компьютерных обучающих программ.

3. Могут быть использованы при разработке технологий создания локальных и сетевых образовательных игр; для разработки и внедрения дидактических игр в образовательный процесс; для совершенствования традиционных методических систем преподавания, включённых в обязательную программу студентов педагогических специальностей и направлений подготовки вузов; для реализации полученных методических концепций на курсах повышения квалификации и переподготовки работников образования; для разработки и совершенствования конкретных обучающих программ на игровых платформах для школ по различным учебным предметам с целью повышения качества образования, социальной интеграции и профессиональной ориентации.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Варенина Л. П.** Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6, № 6-2. – С. 314–317.
2. **Габитова А. Р., Фролова И. А.** Геймификация в образовании как инновационный аспект развития научной деятельности молодых ученых // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 16. – С. 252–254.
3. **Говоров А. И., Говорова М. М.** Геймификация как средство повышения мотивации учащихся // Информатика и образование. – 2014. – № 9. – С. 76–78.
4. **Григорьев И. С.** Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 33–40. DOI: <http://doi.org/10.17759/psyedu.2016080404>
5. **Зенкина С. В., Трембач В. М.** Некоторые подходы к представлению действительности для решения задач обучения специалистов в современной образовательной среде // Открытое образование. – 2014. – № 4 (105). – С. 39–49.
6. **Ильченко Е. А.** Инструменты математического сервиса MathPartner для выполнения параллельных вычислений на кластере // Труды Института системного программирования РАН. – 2016. – Т. 28, № 3. – С. 173–188. DOI: [http://doi.org/10.15514/ISPRAS-2016-28\(3\)-11](http://doi.org/10.15514/ISPRAS-2016-28(3)-11)
7. **Кельберер Г. Р.** Перспективы применения принципов игрофикации в подготовке педагогических кадров // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 144–147.
8. **Королёва Д. О.** Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205–224. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>
9. **Мельничук Ю. А.** Геймификация образовательного процесса как эффективный инструмент улучшения условий обучения // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2016. – Т. 5, № 5. – С. 23–29.
10. **Олейник Ю. П.** Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 476–484.
11. **Орлова О. В., Титова В. Н.** Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – С. 60–64.
12. **Полат Е. С.** Некоторые диалогические виды работ на раннем этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С. 60–62.
13. **Полякова В. А., Козлов О. А.** Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 513–521.
14. **Салин А.** К критике проекта геймификации // Философско-литературный журнал Логос. – 2015. – Т. 25, № 1. – С. 100–129.
15. **Самойлова Е. О., Шаев Ю. М.** К вопросу о методологических проблемах геймификации // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 3. – С. 286–290.
16. **Соловьев И. В.** Инкрементная компьютерная деловая игра как технология обучения // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2. – С. 48–58.
17. **Хапаева С. С., Филатьева М. С.** Использование ЭОР при организации развивающей деятельности дошкольников // Информатика и образование. – 2015. – № 3. – С. 39–43.





18. **Царева Р. Ш., Царев С. А.** Проблемы формирования интерпретационно-диалогового мышления обучающихся в условиях игрофикации образования // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 100–108.
19. **Arnab S., Clarke S.** Towards a trans-disciplinary methodology for a game-based intervention development process // British journal of educational technology. – 2017. – Vol. 48, Issue 2. – P. 279–312. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjet.12377>
20. **Babintsev V. P., Sapryka V. A., Serkina Ya. I., Ushamirskaya G. F.** Reform of higher education in Russia: habitus conflict // European Journal of Contemporary Education. – 2016. – Vol. 17, Issue 3. – P. 284–294. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.284>
21. **Bodnar Ch., Clark R.** Can Game-Based Learning Enhance Engineering Communication Skills? // IEEE transactions on professional communication. – 2017. – Vol. 60, Issue 1. – P. 24–41. DOI: <http://doi.org/10.1109/TPC.2016.2632838>
22. **Brull S., Finlayson S.** Importance of Gamification in Increasing Learning // The Journal of Continuing Education in Nursing. – 2016. – Vol. 47, Issue 8. – P. 372–375. DOI: <http://doi.org/10.3928/00220124-20160715-09>
23. **Cakiroglu U., Basibuyuk B., Guler M., Atabaya M., Memiş B. Y.** Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance // Computers in human behavior. – 2017. – Vol. 69. – P. 98–107. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.018>
24. **Cózar-Gutiérrez R., Sáez-López J. M.** Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2016. – Vol. 13. – P. 2. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
25. **Denning P. J., Comer D. E., Gris D., Mulder M. C., Tucker A. B., Turner A. J., Young P. R.** Computing as a Discipline // Comm. of the ACM. – 1989. – vol. 32 (1). – P. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.1145/63238.63239>
26. **Dichev Ch., Dicheva D.** Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International journal of educational technology in higher education. – 2017. – Vol. 14. – P. 9. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
27. **Llorens-Largo F., Gallego-Duran F., Villagra-Arnedo C. et al.** Gamification of the Learning Process: Lessons Learned // IEEE revista iberoamericana de tecnologias del aprendizaje-ieee rita. – 2016. – Vol. 11, Issue 4. – P. 227–234. DOI: <http://doi.org/10.1109/RITA.2016.2619138>
28. **Marti-Parreno J., Mendez-Ibanez E., Alonso-Arroyo A.** The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis // Journal of computer assisted learning. – 2016. – Vol. 32, Issue 6. – P. 663–676. DOI: <http://doi.org/10.1111/jcal.12161>
29. **Pennington B., McComas J.** Effects of the good behavior game across classroom contexts // Journal of applied behavior analysis. – 2017. – Vol. 50, Issue 1. – P. 176–180. DOI: <http://doi.org/10.1002/jaba.357>
30. **Robert I. V.** Major trends of fundamental scientific research, defining development of domestic education informatization // European Journal of Contemporary Education. – 2012. – Vol. 1. – P. 48–53. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2012.1.48>
31. **Chung-Ho Su.** The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study // Multimed Tools Appl. – 2016. – Vol. 75, Issue 16. – P. 10013–10036. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11042-015-2799-7>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.01)

Elena Vitalievna Soboleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-1246>

E-mail: [sobolevaelv@yandex.ru](mailto:sobolevaelv@yandex.ru)

Anna Nikolaevna Sokolova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Computer Science and Applied Mathematics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7619-0627>

E-mail: [junell@inbox.ru](mailto:junell@inbox.ru)

Natalya Ivanovna Isupova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9889-445X>

E-mail: [natalyisupova@mail.ru](mailto:natalyisupova@mail.ru)

Tatiana Nikolaevna Suvorova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-9234>

E-mail: [suvorovatn@mail.ru](mailto:suvorovatn@mail.ru)

## Use of training programs based on gaming platforms for improving the effectiveness of education

### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to solving the problem of improving the methodology of learning gamification in the context of the state, society and education demands. The purpose of the article is to substantiate the inadequacy of available methods and game technologies based on the analysis and generalization of scientific and theoretical sources and methodological developments for the computer games use in teaching, taking into account new challenges to the education system, the needs and interests of students.

**Materials and Methods.** The methodology of the study is composed by the analysis of psychological, pedagogical, methodological and technical literature, computer educational games of foreign and native authors whose authority and scientific reputation are recognized by the scientific community. Observation methods (structured, unstructured, participant observation) were also used, in particular observation of the educational process and observation of the students' activities. The methods of research are determined by its goals, tasks of a particular stage, conceptual approaches implemented in the study, which provide the necessary depth of studying the main aspects of the problem.

**Results.** On the base of the history of informatization of Russian education, the practice of introducing computer games into the learning process and the methodological conception of gamification of educational process, the opportunities provided by the inclusion of a computer and other



*IT tools in the learning process are analyzed. The necessity of improving the methodology of computer games using is substantiated by the analysis of the positive and negative aspects of including computer games in the educational process as a whole and, in particular, in the process of teaching computer science in the conditions of changing the paradigm of cognition, where the priority attention is paid to the formation of unique skills of distributed (foresight) intellection. The article suggests recommendations for improving the efficiency of the educational process when computer games are included in training, finding the best balance between two differently directed positions and preserving ergonomics in the framework of the system-activity and personality-oriented approach to learning.*

**Conclusions.** *The article proves the expediency of a new approach to the gamification of the educational process, aimed to form a new game style of thinking prepared not only for finding non-standard solutions, but for strategically verified solutions, suitable for use in the real world.*

**Keywords**

*Educational process; Educational game; Computer game; Training technology; Methodology; Educational system; Efficiency of education.*

## REFERENCES

1. Varenina L. P. Gamification in education. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2014, vol. 6, no. 6-2, pp. 314–317. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22981456>
2. Gabitova A. R., Frolova I. A. Gamification in education as an innovative aspect of the advancement of scientific activity of young scientists. *Bulletin of Kazan Technological University*, 2014, vol. 17, no. 16, pp. 252–254. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22269143>
3. Govorov A. I., Govorova M. M. Gamification as a means of improving students' motivation. *Informatics and Education*, 2014, no. 9, pp. 76–78. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22651664>
4. Grigoriev I. S. Foreign experience of using computer games in teaching children. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 33–40. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.17759/psyedu.2016080404>.
5. Zenkina S. V., Trembach V. M. Some approaches to the representation of reality for solving problems of specialists' education in modern educational environment. *Open Education*, 2014, no. 4 (105), pp. 39–49 (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21801689>
6. Ilchenko E. A. Tools of mathematical service MathPartner for parallel computations on a cluster. *Proc. ISP RAS*, vol. 28, no. 3, 2016. pp. 173–188. (In Russian). DOI: [http://doi.org/10.15514/IS-PRAS-2016-28\(3\)-11](http://doi.org/10.15514/IS-PRAS-2016-28(3)-11)
7. Kelberer G. R. Opportunities of operation of the principles of gamification in the course of pedagogical staff training. *Pedagogical Education and Science*, 2014, no. 4, pp. 144–147. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22545773>
8. Koroleva D. O. Always online: Using mobile technology and social media at home and at school by modern teenagers. *Educational Studies*, 2016, no. 1, pp. 205–224. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>
9. Melnichuk Ju. A. Gamification educational process as a tool of efficiency improvement of learning. *Management of Personnel and Intellectual Resources in Russia*, 2016, vol. 5, no. 5, pp. 23–29. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27823906>
10. Oleynik Y. P. Gamification in education: Toward definition. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 3, pp. 476–484. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23703904>
11. Orlova O. V., Titova V. N. Gamification as a way of learning organization. *TSPU Bulletin*, 2015, no. 9, pp. 60–64. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24309337>



12. Polat Ye. S. Some dialogues of work in the early stage of education. *Foreign Languages in School*, 2012, no. 4, pp. 60–62. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17737967>
13. Polyakova V. A., Kozlov O. A. Impact gamification for information and educational environment of school. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 513–521. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24848409>
14. Salin A. A contribution to the critique of the gamifi project. *Philosophical-Literary Journal Logos*, 2015, vol. 25, no. 1, pp. 100–129. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24124776>
15. Samoylova Ye. O., Shayev Yu. M. Some methodological problems of gamification. *Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University*, 2015, no. 3, pp. 286–290. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25109086>
16. Solovyev I. V. Incremental computer business game as a teaching technology. *Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 2, pp. 48–58. DOI: <http://doi.org/10.15507/Inted.079.019.201502.048>.
17. Khapaeva S. S., Filatyeva M. S. Use of ESM in the organization of developing activities of pre-school children. *Informatics and Education*, 2015, no. 3, pp. 39–43. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23327345>
18. Tsareva R. Sh., Tsarev S. A. The problems of formation of interpetative-dialogic thinking of students in conditions of gamification of education. *Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 1, pp. 100–108. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28401256>
19. Arnab S., Clarke S. Towards a trans-disciplinary methodology for a game-based intervention development process. *British Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 48, issue 2, pp. 279–312. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjet.12377>
20. Babintsev V. P., Sapryka V. A., Serkina Ya. I., Ushamirskaya G. F. Reform of higher education in Russia: habitus conflict. *European Journal of Contemporary Education*, 2016, vol. 17, issue 3, pp. 284–294. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.284>
21. Bodnar Ch., Clark R. Can game-based learning enhance engineering communication skills? *IEEE Transactions on Professional Communication*, 2017, vol. 60, issue 1, pp. 24–41 DOI: <http://doi.org/10.1109/TPC.2016.2632838>
22. Brull S., Finlayson S. Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 2016, vol. 47, issue 8, pp. 372–375. DOI: <http://doi.org/10.3928/00220124-20160715-09>
23. Cakiroglu U., Basibuyuk B., Guler M., Atabaya M., Memiş B. Y. Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 69, pp. 98–107. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.018>
24. Cózar-Gutiérrez R., Sáez-López J. M. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, vol. 13, p. 2. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
25. Denning P. J., Comer D. E., Gris D., Mulder M. C., Tucker A. B., Turner A. J., Young P. R. Computing as a discipline. *Comm. of the ACM*, 1989, vol. 32 (1), pp. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.1145/63238.63239>
26. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, p. 9. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
27. Llorens-Largo F., Gallego-Duran F., Villagra-Arnedo C. et al. Gamification of the learning process: Lessons learned. *IEEE revista iberoamericana de tecnologias del aprendizaje-ieee rita*, 2016, vol. 11, issue 4, pp. 227–234. DOI: <http://doi.org/10.1109/RITA.2016.2619138>
28. Marti-Parreno J., Mendez-Ibanez E., Alonso-Arroyo A. The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2016, vol. 32, issue 6, pp. 663–676. DOI: <http://doi.org/10.1111/jcal.12161>





29. Pennington B., McComas J. Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2016, vol. 50, issue 1, pp. 176–180. DOI: <http://doi.org/10.1002/jaba.357>
30. Robert I. V. Major trends of fundamental scientific research, defining development of domestic education informatization. *European Journal of Contemporary Education*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 48–53. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2012.1.48>
31. Chung-Ho Su. The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study. *Multimed Tools Appl*, 2016, vol. 75, issue 16, pp. 10013–10036. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11042-015-2799-7>

Submitted: 08 April 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. А. Спирина, Д. А. Казимова, С. А. Муликова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02)

УДК 378.091.12

## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Е. А. Спирина, Д. А. Казимова, С. А. Муликова (Караганда, Республика Казахстан)

**Проблема и цель.** В настоящее время эффективное функционирование информационной образовательной среды образовательной организации становится одним из важнейших условий успешной конкуренции, повышения качества образования и эффективной деятельности на рынке образовательных услуг. С этой целью изучено влияние информационной образовательной среды Карагандинского государственного университета (КарГУ) имени академика Е. А. Букетова на уровень и качество учебно-методической работы.

**Методология.** Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме информатизации образования и формирования информационной образовательной среды вуза; обобщение нормативной и внутренней документации по организации учебного процесса в КарГУ имени академика Е. А. Букетова.

**Результаты.** В статье проведен анализ различных аспектов понятия «информационная образовательная среда», выяснено, что в состав информационной образовательной среды университета входят подсистемы: материально-технического и программного обеспечения, информационно-технологического, информационно-ресурсного, методического, организационного и кадрового обеспечения. Рассмотрено влияние каждой подсистемы на качество учебно-методической работы преподавателя и университета в целом. Выявлена тесная связь и взаимозависимость всех подсистем информационной образовательной среды: развитие подсистемы материально-технического и программного обеспечения университета влияет на уровень информационно-технологического обеспечения и качество организационного обеспечения университета. Уровень кадрового обеспечения университета оказывает влияние на содержание методического обеспечения и учебной работы. С ростом компетентности кадров повышается эффективность выполнения и качество учебно-методической работы.

---

**Спирина Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

E-mail: [sea\\_spirina@mail.ru](mailto:sea_spirina@mail.ru)

**Казимова Динара Ашубасаровна** – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой прикладной математики и информатики, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

E-mail: [dinkaz73@mail.ru](mailto:dinkaz73@mail.ru)

**Муликова Салтанат Алтаевна** – доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза, Республика Казахстан.

E-mail: [mulikovasaltanat@mail.ru](mailto:mulikovasaltanat@mail.ru)



**Заключение.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что формирование и развитие информационной образовательной среды университета повышает эффективность учебно-методической работы преподавателей и сотрудников университета.

**Ключевые слова:** информатизация образования; информационная образовательная среда; образовательная деятельность; качество образования; учебно-методическая работа; информационно-коммуникационные технологии.

### Постановка проблемы

Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования в новой социально-экономической среде. Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной стратегии «Казахстан – 2050». В 2011 году принята государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, обеспечивающая продолжение модернизации казахстанского образования<sup>1</sup>. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) служит ключевым фактором развития сферы образования, причем в различных его аспектах. Под влиянием ИКТ почти в любой современной образовательной организации сформирована информационная образовательная среда (ИОС). В настоящее время эффективное функционирование ИОС вуза становится одним из важнейших условий успешной конкуренции, повышения качества образования и эффективной деятельности на рынке образовательных услуг.

Понятие информационной образовательной среды вуза очень многогранно. Понятие «образовательная среда» появилось около 20 лет назад. Как само понимание этого явления, так и практические подходы к его формированию и развитию изменились за это время от технических и технологических на первых

этапах, когда информационная образовательная среда трактовалась как «аппаратные средства и программное обеспечение», до педагогических и образовательных в настоящее время. Подробный анализ изменения трактовки понятия образовательной среды по отношению к социальному объекту выполнила К. С. Казакова [1]. Анализ понятия «образовательная среда» с психологической и социальной точек зрения предложены в работах М. И. Катилиной<sup>2</sup>, Е. Н. Остроумовой [2], А. В. Хуторского [3], Е. Лактионовой и др. Согласно А. Савенкову<sup>3</sup>, под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей, так и еще не проявившихся интересов.

А. Хуторской под образовательной средой понимает естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [3]. Подчеркивается необходимая коммуникационная деятельность ученика в процессе обучения.

<sup>1</sup> Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы <https://www.zakon.kz/194010-utverzhdena-gosudarstvennaja-programma.html>

<sup>2</sup> Катилина М.И. Образовательная среда как фактор социализации личности: социально-философский аспект: Канд. дисс. ... канд. филос. наук. 09 00 11: защищена Москва, 2009.

<sup>3</sup> Савенков А. Образовательная среда // Школьный психолог. – 2008. – № 19



Согласно исследованиям Е. Б. Лактионовой [4, с. 46], Ю. П. Шапран, О. И. Шапран<sup>4</sup>, образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для ее развития в рамках социального и пространственно-предметного окружения.

На основе проведенного анализа понятия информационно-образовательной среды в русле внедрения информатизации в систему образования в 1990–2000 годах, А. Ю. Наливалкин [5] делает вывод, что информационно-образовательная среда представляет собой систематизированный набор педагогических (учебно-методических), организационных, информационных, технических условий, направленных на учебный процесс и его участников.

В условиях развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и информатизации образования, отечественные исследователи предложили использовать понятие «информационная образовательная среда» или «информационно-образовательная среда». Так, например, Л. Н. Кечиев, Г. П. Путилов (1999 г.) считали, что информационно-образовательная среда это совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности<sup>5</sup>. И. М. Осмоловская и Ю. Е. Шабалин под «информационно-образовательной средой» понимают информационную среду, целенаправленно создающуюся

для осуществления образовательного процесса [6].

В настоящее время образовательная среда является одним из ведущих факторов развития личности, предоставляет возможность молодежи идентифицировать себя в социуме, удовлетворить собственные потребности в обучении, воспринимать образование как личностную ценность.

Различные аспекты влияния информационно-образовательной среды на развитие личности рассматриваются в научных исследованиях Б. Вульфома, А. Коберника, Ю. Мануйлова и др. С позиций системно-деятельностного подхода Н. А. Моисеенко<sup>6</sup>, В. Н. Новиковым [7] и др. раскрываются отдельные компоненты профессионально и личностно стимулирующей информационно-образовательной среды в высшем учебном заведении.

Обычно в вузе в условиях информатизации образования успешно реализуются как традиционные технологии обучения (активный подход к обучению, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, программируемое обучение, алгоритмическое обучение), так и дистанционное обучение, электронное обучение, проектный метод обучения<sup>7</sup>.

Многие исследователи развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения связывают с формированием и развитием электронного и дистанционного обучения [8]. А. Г. Абросимов<sup>8</sup> подчер-

<sup>4</sup> Шапран Ю. П., Шапран О. И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый: сб. ст. – 2015. – № 7. – С. 881–885.

<sup>5</sup> Кечиев Л. Н., Путилов Г. П., Тумковский С. Р. Информационный подход к построению образовательной среды. – М.: МГИЭМ, 1999. – 28 с.

<sup>6</sup> Моисеенко Н.А. Информационно-образовательная среда как средство формирования информационной

культуры будущих инженеров: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08 Грозный, 2006.

<sup>7</sup> Кутпанова З. А. Информатизация системы образования – основа формирования информационного будущего // Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. – 2012. – № 6. – С. 295–301.

<sup>8</sup> Абросимов А.Г. Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных





кивает, что только информационно-образовательная среда вуза может эффективно оказывать услуги дистанционного обучения. Авторы Ю. В. Ананьина, В. И. Блинов, И. С. Сергеев [9] рассматривали проблемы образовательной среды среднего профессионального образования в контексте процессов сетевой кластерной интеграции, развернувшихся в различных регионах России. На основе разработанных авторами теоретических подходов представлен анализ практического опыта работы образовательной сети. Авторы [10] затронули вопросы электронного обучения на различных уровнях: на микроуровне, когда образовательная среда формируется между участниками учебного процесса в пределах изучения отдельного курса, и на макроуровне, когда формируются системы, которые влияют на процессы и результаты дистанционного обучения за пределами отдельных курсов, включая политику, социокультурные факторы и технологические инновации.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что электронное и виртуальное обучение, осуществляемое в информационно-образовательной среде вуза, положительно влияет на различные стороны обучения. Так, Noawanit Songkram [11] утверждает, что система электронного обучения в виртуальной учебной среде эффективно формирует познавательные навыки учащихся в высшем образовании.

Исследования авторов I. Semradova, S. Hubackova [12], A. Sari [13] подтверждают, что в виртуальной информационной среде электронного обучения, коммуникативные навыки ученика не ухудшаются, а только развиваются, улучшается мотивация и успехи учеников.

Большое внимание в современных образовательных учреждениях уделяется развитию ИОС путем внедрения информационных и коммуникационных технологий в обучение на всех его уровнях. Модернизация большинства образовательных процессов в вузе связана с внедрением средств ИКТ для накопления, обработки и передачи электронных ресурсов и информации посредством компьютерных сетей, реализацией эффективных моделей дистанционного обучения, разработкой и применением информационных средств обучения, электронных библиотек и тому подобное.

Не вызывает сомнения тот факт, что непосредственное использование ИКТ оказывает воздействие на всех участников образовательного процесса в рамках информационно-образовательной среды вуза и становится эффективным механизмом в развитии среды электронного обучения, это подтверждается работами авторов Т. Г. Везирова [14], И. Голицыной [15] и др.

Целью нашего исследования является изучение влияния информационной образовательной среды Карагандинского государственного университета (КарГУ) имени академика Е. А. Букетова на уровень и качество учебно-методической работы в вузе.

### Материалы и методы

При написании статьи авторами использовались педагогические источники, посвященные проблеме информатизации образования и формирования информационной образовательной среды вуза; анализ изученности данного вопроса; обобщение нормативной и внутренней документации по организации учебного процесса в КарГУ им. Е. А. Букетова.



### Результаты исследования, обсуждение

Все виды образовательной деятельности в вузе выполняются и поддерживаются многими подразделениями и отделами. В КарГУ им. Е. А. Букетова непосредственно управлением, организацией и поддержкой учебного процесса занимаются: кафедра, факультет, учебно-методическое управление, отдел оценки и мониторинга качества образования, библиотека, Центр информационных технологий и телекоммуникаций и ряд других подразделений. Эффективное управление вузом осуществляется на основе анализа внешних и внутренних факторов, влияющих на образовательную среду [16], который выполняет Центр стратегического развития, системы менеджмента качества и аккредитации. Деятельность всех подразделений вуза и формирует, и использует информационную образовательную среду КарГУ им. Е. А. Букетова.

В данной статье будем опираться на позицию Д. А. Гагариной, Е. К. Хеннер [17, с. 69], согласно которой в состав информационной образовательной среды вуза входят следующие подсистемы: материально-техническое и программное обеспечение; информационно-технологическое обеспечение; информационно-ресурсное обеспечение; методическое обеспечение; организационное обеспечение; кадровое обеспечение.

Рассмотрим влияние каждой подсистемы на качество учебно-методической работы преподавателя и университета в целом. *Материально-технический* компонент ИОС университета предполагает наличие определенной инфраструктуры. Подсистема материально-технического и программного обеспечения КарГУ им. Е. А. Букетова включает техническое оснащение административных и учебных аудиторий, компьютерных классов, библиотеки, читальных залов и залов электронных ресурсов компьютерной техникой,

необходимым периферийным оборудованием, интерактивными досками и мультимедийными проекторами.

Динамика формирования инфраструктуры университета напрямую связана с развитием информационных технологий и формированием казахстанского сектора ИКТ в Республике Казахстан. Например, если в 1995 году университет был оснащен в основном компьютерами порядка 500 штук типа IBM PC с операционной системой MS Windows 3.11, то к 2012/2013 учебному году количество компьютеров Pentium 3, Pentium 4 с операционной системой MS Windows XP составляло 2030 штук, а уже в 2016/2017 учебном году университет располагает компьютерным парком, насчитывающим порядка 2350 компьютеров, работающих под управлением операционной системы MS Windows 7 и Windows 8.

С развитием интерактивных технологий появилась возможность приобретения и использования в учебном процессе интерактивных досок различного типа: Interwrite WorkSpace, White Board, ActivStudio Board. В 2000 году интерактивными досками и мультимедийными проекторами было оснащено 60 аудиторий университета, в 2016 году – более 300.

С развитием телекоммуникационной сферы в Республике Казахстан, стало возможным объединять компьютеры в локальные сети с подключением через *proxy*-сервер в Интернет. Если в 2000 году в компьютерную сеть университета были объединены только компьютерные классы, то в настоящее время в КарГУ им. Е. А. Букетова построена корпоративная сеть, в состав которой входят локальные сети всех подразделений, кафедр и учебных корпусов, компьютерных классов и электронных читальных залов библиотеки. Именно корпоративная компьютерная сеть об-



разует инфраструктуру ИОС вуза. Объединение всех компьютеров учебных корпусов в корпоративную компьютерную сеть позволяет преподавателям и студентам эффективно использовать электронные ресурсы (электронные учебники, мультимедийные презентации, обучающие программы), проводить необходимые процедуры проверки усвоения знаний студентов (компьютерное онлайн-тестирование в рамках рубежной и итоговой аттестации; авторизованный доступ к электронному журналу успеваемости преподавателей и студентов).

С 2016 года в КарГУ пропускная способность подключения к Интернет составляет 500 Мбит/сек, хотя в 2013 году пропускная способность была всего 100 Мбит/сек. Увеличение пропускной способности стало возможным благодаря модернизации коммуникационного оборудования и кабельной системы корпоративной сети университета. С развитием беспроводной технологии передачи данных к 2014 году в университете точки доступа Wi-Fi имеются во всех 12 корпусах КарГУ, что обеспечивает свободный доступ к сетевым ресурсам с мобильных устройств и переносных компьютеров.

Подсистема *информационно-технологического обеспечения* образовательной среды связана с внедрением ИКТ в образовательный процесс. В настоящее время наблюдается увеличение уровня владения ИКТ студентами и преподавателями во всем мире [18–23], что позволяет достаточно уверенно использовать ИКТ в вузе для организации процесса обучения и непосредственно в обучении.

Подсистема *информационно-ресурсного обеспечения* является основой обеспечения содержания обучения. Данная подсистема – это совокупность ресурсов сети Интернет и ресурсов вуза и его подразделений. В этом смысле,

эта подсистема, как и ИОС вуза в целом, является открытой системой.

В КарГУ подсистема информационно-ресурсного обеспечения представляет собой единую систему информационного и библиотечного обслуживания. Электронный каталог библиотечных ресурсов позволяет осуществить поиск необходимой литературы и обеспечивает доступ к электронным версиям отдельных учебников и учебно-методических материалов.

Благодаря развитию материально-технической подсистемы студенты и преподаватели имеют свободный доступ в Интернет, что позволяет преподавателям активно использовать ресурсы Интернет (web-сайты, образовательные порталы) в учебной деятельности, а студентам – для осуществления самостоятельной работы. Использование web-ресурсов и технологий играет важную роль в подготовке современных студентов [14; 24]. Подсистема информационно-ресурсного обеспечения вуза тесно связана с подсистемой методического обеспечения.

*Подсистема методического обеспечения* включает учебно-методические комплексы специальностей ( типовые и рабочие учебные планы, типовые программы), учебно-методические комплексы дисциплин, учебные и учебно-методические пособия, электронные лекции, мультимедийные учебные презентации, электронные учебники и обучающие программы, методические рекомендации для выполнения практических и лабораторных работ, списки рекомендуемой литературы и интернет-источников и другие методические материалы, предназначенные для разных участников образовательного процесса. Все материалы в цифровом виде размещаются на сайте библиотеки КарГУ и в системе «Электронный университет».



Разработка образовательных ресурсов напрямую связана с повышением квалификации и освоением преподавателями технологий и средств ИКТ, основанных на новейших раз-

работках и версиях программного обеспечения [25]. В таблице 1 отражена динамика процесса создания образовательных ресурсов за последние 3 года.

Таблица 1

*Динамика создания образовательных ресурсов в КарГУ*

Table 1

*Dynamics of creation of educational resources in Karaganda State University*

Учебный год	ППС КарГУ разработано		
	электронные лекции	мультимедийные презентации	электронные учебники
2013/2014	265	306	14
2015/2016	348	1 067	26
2016/2017	464	769	33

Подсистема организационного обеспечения включает систему форм образовательной деятельности в условиях информационной образовательной среды, обеспечивает организацию и доступ к остальным подсистемам среды, дистанционную поддержку и коммуникацию участников образовательного процесса, формирование учебных групп, расписание занятий, контроль за ходом учебного процесса и т. п.

Данная подсистема функционирует на основе сетевой корпоративной информационной системы преподавателей и студентов «Электронный университет КарГУ» ([www.e.ksu.kz](http://www.e.ksu.kz)), которая включает ряд модулей. Например, модуль «Учебный план» позволяет сформировать рабочие учебные планы образовательных программ, закрепить дисциплины за кафедрами. Модуль «Кредитная технология» позволяет формировать индивидуальные планы обучающихся, вести учёт успеваемости, составлять транскрипт студента. Модуль «Расчёт и распределение педагогической нагрузки» позволяет осуществить расчёт годовой нагрузки преподавателей всех кафедр

на основании сформированных рабочих учебных планов с учётом утверждённых норм расчёта учебной нагрузки. Модуль «Составление расписания занятий» позволяет составить расписание учебных занятий с учётом занятости аудиторного фонда, контингента обучающихся, сформированной педагогической нагрузки преподавателей. Посредством модуля «Расписание» студенты и преподаватели отслеживают текущее расписание, а также расписание проведения рубежных и итогового контролей. Модуль «Личный кабинет студента» предоставляет студенту авторизованный доступ к личным результатам учебных достижений на протяжении всего периода обучения. Модуль «Студенческий отдел» позволяет сформировать базу студенческого контингента в разрезе анкетных данных, образовательных программ, форм и языков обучения. Модуль «Личный кабинет преподавателя» дает возможность преподавателю использовать несколько разделов: «Индивидуальный план работы преподавателя», «Электронный журнал учета выполнения педагоги-





ческой нагрузки», раздел «Электронный журнал учета посещения занятий и выполнения работ» позволяет вести учёт посещения студентами занятий и фиксировать баллы текущей успеваемости. Модуль «Банк профессиональных достижений ППС» позволяет формировать академические рейтинги преподавателей с учётом результатов учебной, учебно-методической, научно-исследовательской работы.

Таким образом, организационная подсистема ИОС КарГУ предполагает использование единой университетской базы данных регламентирующих документов и учебно-методических материалов, а также системы электронного документооборота, что положительно сказывается на эффективности учебно-методической работы преподавателей и сотрудников.

*Подсистема кадрового обеспечения* формируется в университете с учетом нормативных положений и современных требований науки и образования. Формирование данной подсистемы обусловлено изменениями отношений преподавателей и студентов, а также задачами совершенствования учебно-методической работы.

Рассмотрим показатели, которые позволяют оценить эффективность данной подсистемы на примере кафедры «Прикладная математика и информатика (ПМиИ)» КарГУ.

1. Целенаправленное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, в том числе по вопросам использования ИКТ в образовании и науке.

Эффективное применение ИОС выдвигает повышенные требования, в частности, к знанию дидактических возможностей средств ИКТ в обучении и научных исследованиях. Так, в период 2013–2017 учебные годы – 87 % штатных преподавателей кафедры ПМиИ про-

шли курсы повышения квалификации и стажировки. Ежегодно, в среднем по 8 % преподавателей кафедры, выезжали на обучение на профильные курсы в зарубежные страны и, кроме того, в период с 2013 года – 30,5 % преподавателей закончили обучающие семинары за рубежом (Германия, Италия, Испания, Чехия). 100 % штатных преподавателей кафедры прошли обучение по программе повышения квалификации «Использование современных инновационных педагогических технологий» в Национальном центре повышения квалификации «Өрлеу» Республики Казахстан в период с 2013 по 2017 годы. За последние 5 лет 100 % штатных преподавателей кафедры успешно окончили различные обучающие программы, в том числе онлайн, что подтверждается выданными сертификатами. Полученные знания ППС кафедры успешно применяют в своей учебно-методической деятельности, например, для разработки электронных образовательных ресурсов, а также для осуществления образовательной деятельности.

2. Уровень информационно-коммуникационной компетентности ППС кафедр и сотрудников университета в целом.

Высокий уровень владения ИКТ преподавателями и сотрудниками КарГУ им. Е. А. Букетова подтверждается тем, что средства ИКТ активно применяются для организации учебного процесса, для обеспечения и проведения учебных занятий, для текущей учебно-методической работы. Например, на кафедре ПМиИ КарГУ в 2013/2014 учебном году 68 % преподавателей регулярно применяли средства ИКТ для обеспечения и проведения учебных занятий; в 2014/2015 учебном году 72 %; в 2015/2016 учебном году – 84 %, а в 2016/2017 учебном году – 100 %.



### Заключение

В результате анализа подсистем информационной образовательной среды Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова можно сделать вывод, что все подсистемы тесно связаны и взаимозависимы. Выявлено, что развитие подсистемы материально-технического и программного обеспечения университета влияет на уровень информационно-технологического обеспечения. Совершенствование материально-технической базы университета позволило расширить перечень используемых технологий и средств обучения: ИКТ, интерактивные, беспроводные и интернет-технологии; мультимедийные образовательные ресурсы, электронные учебники, web-ресурсы, которые составляют основу подсистем информационно-ресурсного и методического обеспечения.

Кроме того, развитие подсистемы материально-технического обеспечения ИОС университета позволило перевести подсистему организационного обеспечения на новый уровень: путем разработки сетевой корпоративной информационной системы. Благодаря этому повысилась эффективность учебной работы не только преподавателей кафедр, но и

сотрудников деканата, учебно-методического управления и других подразделений университета.

Развитие и содержание методического обеспечения ИОС университета напрямую зависит от уровня компетентности кадров (подсистема кадрового обеспечения) и информационно-технологического обеспечения. С ростом компетентности кадров повышается эффективность выполнения и качество учебно-методической работы.

Одним из критериев определения эффективности информационной образовательной среды является удовлетворенность участников образовательной среды. Согласно последним результатам социологического опроса (приказ ректора № 967 от 20 сентября 2016 г.), проведенного в КарГУ им. Е. А. Букетова, среднее значение удовлетворенности студентов качеством обучения – 86 %; среднее значение удовлетворенности профессорско-преподавательского состава – 91 %. Эти результаты на уровне университета подтверждают качество учебно-методической работы преподавателей, а также эффективность информационной образовательной среды Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Казакова К. С.** Образовательная среда: основные исследовательские подходы // Труды Кольского научного центра РАН. – 2011. – № 6. – С. 65–71.
2. **Остроумова Е. Н.** Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4. – С. 37–40.
3. **Хуторской А. В.** Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – № 9.
4. **Лактионова Е. Б.** Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40–54.
5. **Наливалкин А. Ю.** Анализ понятия информационно-образовательной среды // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1 (4). – С. 101–103.



6. **Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е.** Состав и структура модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде // Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – 2014. – № 19 (38). – С. 18–32.
7. **Новиков В. Н.** Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 110–120.
8. **Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В.** Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. № 4 (85). – С. 456–467.
9. **Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С.** Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции: монография / под общ. ред. В. И. Блинова. – М.: Аванглион-Принт, 2012. – 152 с.
10. **Young Hoan Cho, Hyoseon Choi, Jiwon Shin, Him Chan Yu, Yoon Kang Kim, Jung Yeon Kim.** Review of Research on Online Learning Environments in Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2012–2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.634>
11. **Songkram N.** E-learning System in Virtual Learning Environment to Enhance Cognitive Skills for Learners in Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 776–782. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.614>
12. **Semradova I., Hubackova S.** Virtual Learning Environment and the Development of Communicative Competences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 89. – P. 450–453. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.876>
13. **Sari A.** Influence of ICT Applications on Learning Process in Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 116. – P. 4939–4945. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1053>
14. **Везиоров Т. Г.** Электронные издания учебного назначения в методике обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 138–142.
15. **Golitsyna I.** Educational Process in Electronic Information-educational Environment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – P. 939–944. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132>
16. **Stukalina Yu.** Management of the Educational Environment: The Context in which Strategic Decisions are Made // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 99. – P. 1054–1062. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.579>
17. **Гагарина Д. А., Хеннер Е. К.** Структуры высокоразвитой информационно-образовательной среды информационного университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 3. – С. 69–73.
18. **Duřá N., Martínez-Rivera O.** Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 180. – P. 1466–1473. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.294>
19. **Slechtova P.** Attitudes of Undergraduate Students to the Use of ICT in Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 171. – P. 1128–1134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.218>
20. **Gastelú C., Kiss G., Domínguez A.** Level of ICT Competencies at the University // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 137–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.638>



21. **Maleki H., Majidi A., Haddadian F., Rezai A. M., Alipour V.** Effect of Applying Informant on and Communication Technology (ICT) on Learning Level and Information Literacy of Students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 46. – P. 5862–5867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.530>
22. **Kiasari S. M., Ahmadigatab T.** To Analyze the Effective Factors of Using Information and Communication Technology (ICT) in Payam Noor University // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 47. – P. 24–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.607>
23. **Hubackova S., Klimova Bl. F.** Integration of ICT in Lifelong Education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 3593–3597. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.808>
24. **Kubrický J., Částková P.** Teacher's Competences for the Use of Web Pages in Teaching as a Part of Technical Education Teacher's ICT Competences // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 3236–3242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.988>
25. **Козловских Л. А.** Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы // *Вестник Российского университета дружбы народов*. – 2008. – № 3. – С. 23–26.





DOI: [10.15293/2226-3365.1704.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02)

Yelena Aleksandrovna Spirina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Applied Mathematics and Computer Science Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7446-4869>

E-mail: [sea\\_spirina@mail.ru](mailto:sea_spirina@mail.ru)

Dinara Ashubasarovna Kazimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Applied Mathematics and Computer Science Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7169-7931>

E-mail: [dinkaz73@mail.ru](mailto:dinkaz73@mail.ru)

Saltanat Altaevna Mulikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karaganda Economic University of Kazpotrebsouz, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4624-8912>

E-mail: [mulikovasaltanat@mail.ru](mailto:mulikovasaltanat@mail.ru)

## Development of university information educational environment as a condition of improving educational-methodical work

### Abstract

**Introduction.** At present, effective functioning of the information educational environment of an educational institution is becoming one of the most important conditions for successful competition, improving the quality of education and effective activity in the market of educational services. For this purpose, the influence of the informational educational environment of Ye.A.Buketov Karaganda State University (KSU) on the level and quality of educational and methodical work has been studied.

**Materials and Methods.** The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of informatization of education and formation of university information educational environment; generalization of normative and internal documentation at Ye.A Buketov Karaganda State University.

**Results.** Various aspects of the concept of “information educational environment” have been analyzed in the article, the structure of the information educational environment of the university includes the following subsystems: material and technical and software, information technology, information and resource, methodological, organizational and personnel support has been found out as well. The influence of each subsystem on the quality of teaching and methodical work of academic staff and the university has been considered. The close connection and interdependence of all subsystems of the information educational environment have been revealed: the development of the subsystem of the material and technical and software support of the university influences the level of information technology support and the quality of the organizational support of the university. The level of staffing of the university has an impact on the content of methodological support and teaching. With the increasing competence of the staff, the efficiency of implementation and the quality of the teaching and methodical work are increased.



**Conclusion.** *The obtained results indicate that the formation and development of the information educational environment of the university increases the effectiveness of teaching and methodological work of academic staff.*

**Keywords**

*Information education; Educational environment of the university; Educational activity; Educational work; Methodical work; Information technologies; Communication technologies.*

**REFERENCES**

1. Kazakova K. S. Educational environment: Main research approaches. *Proceedings of the Kola Science Center of the Russian Academy of Sciences*, 2011, no. 6, pp. 65–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17942149>
2. Ostroumova E. N. Information and educational environment of the university as a factor of professional and personal self-development of the future specialist. *Fundamental Research*, 2011, no. 4, pp. 37–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15594755>
3. Khutorskoi A. V. Model of the educational environment in distance heuristic learning. *Eidos: Online Magazine*, 2005, no. 5. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696600>
4. Laktionova E. B. Educational environment as the development condition persons of its subjects. *News of the Herzen State Pedagogical University*, 2010, no. 128, pp. 40–54. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15016688>
5. Nalivalkin A. Yu. Analysis of the concept of information and educational environment. *Bulletin of the RMAU*, 2012, no. 1 (4), pp. 101–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19316207>
6. Osmolovskaya I. M., Shabalin Yu. E. Educational process model composition and structure in the informational and educational environment. *Bulletin of Stoletov Vladimir State University*, 2014, no. 19 (38), pp. 18–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23056882>
7. Novikov V. N. The educational environment of the university as a professional and personal stimulating factor. *Psychological Science and Education: Online Journal*, 2012, no. 1, pp. 110–120. (In Russian) URL: [http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu\\_ru\\_2012\\_1\\_Novikov\\_2.pdf](http://psyjournals.ru/files/50761/psyedu_ru_2012_1_Novikov_2.pdf)
8. Noskova T. N., Pavlova T. B., Yakovleva O. V. Analysis of domestic and international approaches to the advanced educational practices in the electronic network environment. *Integration of education*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 456–467. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27427877>
9. Ananyina Yu. V., Blinov V. I., Sergeev I. S. *Educational environment: development of the educational environment of secondary vocational education in the context of network cluster integration*. Monograph. Ed. V. I. Blinov. Moscow, Avanglion-Print Publ., 2012, 152 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25886506>
10. Young Hoan Cho, Hyoseon Choi, Jiwon Shin, Him Chan Yu, Yoon Kang Kim, Jung Yeon Kim. Review of research on online learning environments in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 2012–2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.634>
11. Songkram N. E-learning system in virtual learning environment to enhance cognitive skills for learners in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 776–782. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.614>
12. Semradova I., Hubackova S. Virtual learning environment and the development of communicative competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 89, pp. 450–453. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.876>



13. Sari A. Influence of ICT Applications on learning process in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 4939–4945. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1053>
14. Vezirov T. G. Electronic publications for educational purposes in teaching foreign languages. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*. 2016. no. 10. p. 138–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25986587>
15. Golitsyna I. Educational process in the electronic information-Educational environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 939–944. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132>
16. Stukalina Yu. Management of the educational environment: The context in which strategic decisions are made. Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 99, pp. 1054–1062. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.579>
17. Gagarina D. A., Henner E. K. Structure of advanced information & education environment of innovative university. *University Management: Practice and Analysis*, 2009, no. 3, pp. 69–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13083952>
18. Duță N., Martínez-Rivera O. Between theory and practice: The importance of ICT in higher education as a tool for collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 180, pp. 1466–1473. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.294>
19. Slechtova P. Attitudes of undergraduate students in the use of ICT in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 1128–1134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.218>
20. Gastelú C., Kiss G., Domínguez A. Level of ICT competencies at the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 137–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.638>
21. Maleki H., Majidi A., Haddadian F., Rezai A. M., Alipour V. Effect of applying informant on and communication technology (ICT) on learning level and information literacy of students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 5862–5867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.530>
22. Kiasari S. M., Ahmadigatab T. To analyze the effective factors of using information and communication technology (ICT) in Payam Noor University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 47, pp. 24–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.607>
23. Hubackova S., Klimova Bl. F. Integration of ICT in lifelong education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 3593–3597. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.808>
24. Kubrický J., Částková P. Teacher's competencies for the use of web pages in teaching as a part of technical education teacher's ICT competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 3236–3242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.988>
25. Kozlovskih L. A. Informational media university and electronic educational resources. *Bulletin of the Russian University of Peoples Friendship*, 2008, no. 3, pp. 23–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11161553>

Submitted: 06 May 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. А. Кузьминых, С. П. Хорошилова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.03)

УДК 372.016 + 811.111'342

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КОРПУСНОГО МЕТОДА НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ю. А. Кузьминых, С. П. Хорошилова (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье представлены результаты исследовательского образовательного проекта, направленного на оценку эффективности внедрения корпусного метода в обучении студентов фонетике английского языка. Цель проведенного исследования состояла в выявлении эффективности корпусного метода подачи материала в сравнении с традиционным, а также оценки влияния выполнения упражнений на основе корпусного метода на учебную мотивацию студентов к изучению фонетики.

**Методология.** Авторами был проведен формирующий эксперимент с применением тестирования и анкетирования студентов. Формат тестирования предполагал предэкспериментальный и постэкспериментальный срезы. Оценка наличия статистически значимой разницы между результатами постэкспериментального тестирования в экспериментальной и контрольной группах была проведена с использованием кси-квадрата Пирсона. Участниками эксперимента выступили две группы студентов второго курса факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, которые на момент проведения исследования изучали курс практической фонетики английского языка.

**Результаты.** Применение корпусного метода в обучении иностранному языку разрабатывалось лингвистами и методистами в основном относительно грамматики и лексики, в то время как его системное использование в обучении произношению не отражено в изученной нами литературе. Разработанные авторами статьи упражнения на основе корпусного метода направлены на совершенствование таких процессов связной речи английского языка, как ассимиляция и элизия. Полученные результаты подтвердили более высокую эффективность корпусного метода в сравнении с традиционным при введении нового материала на занятиях по фонетике. Разница между результатами пред- и постэкспериментального тестирования в экспериментальной группе была признана статистически значимой, в то время как в контрольной группе разница оказалась статистически незначимой. Помимо этого, была зафиксирована статистически значимая разница между результатами постэкспериментального тестирования обоих методов обучения. Наконец, анализ проведенного анкетирования позволил сделать выводы о мотивации студентов к изучению фонетики. Согласно результатам опроса, внедрение

---

Кузьминых Юлия Андреевна – магистрант факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [jula\\_ovechkina@list.ru](mailto:jula_ovechkina@list.ru)

Хорошилова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [cvx69@mail.ru](mailto:cvx69@mail.ru)





корпусного метода оказало положительный эффект на студентов, повысив их заинтересованность и мотивацию к изучению произношения.

**Заключение.** Корпусный метод в обучении был признан одной из возможных альтернатив традиционным подходам к обучению произношению, что позволяет рассматривать корпусный метод в качестве перспективной технологии для внедрения в систему высшего образования России. Результаты исследования подтверждают положительное влияние корпусного подхода на успеваемость студентов, а также на повышение мотивации студентов в работе над своим произношением.

**Ключевые слова:** корпусный метод; лингвистический корпус; фонетика; информационно-коммуникационные технологии; обучение; иностранный язык; эффективность; академическая успеваемость; мотивация

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Anderson W., Corbett J.** Exploring English with Online Corpora. – Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009. – 264 p.
2. **Bale R.** An evaluation of spoken corpus-based resources in undergraduate interpreter training // International Journal of Applied Linguistics. – 2015. – Vol. 25, Issue 1. – P. 23–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12036>
3. **Bardovi-Harlig K., Mossman S., Vellenga H. E.** Developing Corpus-Based Materials to Teach Pragmatic Routines // TESOL J. – 2015. – Vol. 6, Issue 3. – P. 499–526. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.177>
4. **Benavides C.** Using a Corpus in a 300-Level Spanish Grammar Course // Foreign Language Annals. – 2015. – Vol. 48, Issue 2. – P. 218–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12136>
5. **Cem Odacioglu M., Kokturk S.** The Effects of Technology on Translation Students in Academic Translation Teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 197. – P. 1085–1094. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.349>
6. **Conrad S.** Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? // TESOL Quarterly. – 2010. – Vol. 34, № 3. – P. 548–560. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3587743>
7. **Elmgrab R. A.** Implication for Translation Teaching Pedagogy: A Case of Benghazi University // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 70. – P. 358–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.073>
8. **Huang L.-S.** Has Corpus-Based Instruction Reached a Tipping Point? Practical Applications and Pointers for Teachers // TESOL J. – 2016. – Vol. 8, Issue 2. – P. 295–313. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.271>
9. **Gablasova D., Brezina V., McEnery T.** Collocations in Corpus-Based Language Learning Research: Identifying, Comparing, and Interpreting the Evidence // Language Learning. – 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12225>
10. **Lin M. H.** Effects of Corpus-Aided Language Learning in the EFL Grammar Classroom: A Case Study of Students' Learning Attitudes and Teachers' Perceptions in Taiwan // TESOL Q. – 2016. – Vol. 50, Issue 4. – P. 871–893. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.250>
11. **Mat Awal N., Ho-Abdullah I., Safinaz Zainudin I.** Parallel Corpus as a Tool in Teaching Translation: Translating English Phrasal Verbs into Malay // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 112. – P. 882–887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1245>
12. **McCarthy M., Carter R.** Size isn't everything: spoken English, corpus, and the classroom // TESOL Quarterly. – 2001. – Vol. 35, № 2. – P. 337–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3587654>



13. **Okamoto M.** Is corpus word frequency a good yardstick for selecting words to teach? Threshold levels for vocabulary selection // System. – 2015. – Vol. 51. – P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.03.004>
14. **O'Keeffe A., Farr F.** Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications // TESOL Quarterly. – 2003. – Vol. 37, № 3. – P. 389–418. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3588397>
15. **Periñán-Pascual C., Mestre-Mestre E. M.** DEXTER: Automatic Extraction of Domain-Specific Glossaries for Language Teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 198. – P. 377–385 DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.457>
16. **Samburskiy D.** Corpus-informed Pedagogical Grammar of English: Pros and Cons // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 154. – P. 263–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.148>
17. **Soruç E. Y. A.** The use of Concordance for Teaching Vocabulary: A Data-driven Learning Approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2626–2630. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.400>
18. **Stoykova V.** Teaching Corpus Linguistics // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 143. – P. 437–441. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.513>
19. **Sysoyev P. V., Evstigneev M. N.** Foreign language teachers' competency and competence in using information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 154. – P. 82–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.116>
20. **Zaki M.** Corpus-based teaching in the Arabic classroom: theoretical and practical perspectives // International Journal of Applied Linguistics. – 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12159>
21. **Бородина Т. Л.** Проблемы внедрения результатов лингво-методических исследований студентов в процесс преподавания иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 243–245.
22. **Дерябина И. В.** Характеристики педагогической работы с английским национальным корпусом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 9 (113). – С. 156–160.
23. **Сысоев П. В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 2–9.
24. **Чернякова Т. А.** Методические условия формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 3 (107). – С. 122–126.
25. **Хорошилова С. П., Овечкина Ю. А.** К вопросу об эффективности применения корпусного метода в обучении // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5-1. – С. 46–49.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.03)

Iuliia Andreevna Kuzminykh, Graduate student, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0904-2509>

E-mail: [jula\\_ovechkina@list.ru](mailto:jula_ovechkina@list.ru)

Svetlana Petrovna Khoroshilova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor, English Language Department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5313-469X>

E-mail: [cvx69@mail.ru](mailto:cvx69@mail.ru)

## Investigating the impact of corpus-based classroom activities in English phonetics classes on students' academic progress

### Abstract

**Introduction.** *The paper introduces the results of an educational research project, aiming at the evaluation of the impact of the use of corpus-based set of classroom activities on students' academic progress in English phonetics classes and their motivation to study English pronunciation. Consequently, the research objective was to find out the effectiveness of a corpus-based method of instruction compared to a traditional teacher-centered approach and to evaluate the impact of the use of corpora-based classroom activities during the input of a new material on students' motivation to study phonetics.*

**Materials and Methods.** *The methods employed in the current research combined a questionnaire study and a pre-, and a post-test. The evaluation of the significance of differences in the test results of the two groups was done using chi-square analysis. The participants were two groups of the second-year students of the Faculty of Foreign Languages at Novosibirsk State Pedagogical University who were doing a practical phonetics course at the time of the experiment.*

**Results.** *The corpus-based method in teaching was developed mainly for grammar and vocabulary acquisition and no data was found about the research aimed at the impact of these activities on the learners' pronunciation level. The designed corpus-based classroom activities explored English connected speech processes such as elision and assimilation. The attained results testify that a corpus-based method of instruction happened to be more effective than a traditional teacher-centered approach in introduction of the new material in the class of phonetics. The difference in pre-test and post-test results in the experimental group proved to be statistically significant, while in the control group the results appeared statistically insignificant. In addition, there was statistically significant difference found between the post-test results from the two teaching approaches. According to the questionnaire data, the application of corpora in the classroom had a positive impact on the students as it revived their interest and motivation in the process of learning pronunciation.*

**Conclusions.** *Corpus-based classroom approach proved to be one of the alternatives to the traditional ways of teaching pronunciation, which allows to consider corpora a perspective technology to be integrated into the academic environment in Russian university context. The results of the research demonstrated a positive impact of the use of corpus-based classroom activities on students' academic progress in English phonetics classes as well as their motivation level.*



### Keywords

*Corpus-based approach; Linguistic corpus; Phonetics; Information and communication technology; Teaching; Foreign language; Effectiveness; Academic progress; Motivation.*

### Introduction

Today's data-driven educational landscape implies a lot of investigation devoted to how computers can facilitate language learning. Technology has played a part in the teaching since the earliest days. Computerization of the education is a proclaimed goal of contemporary schools and universities strategic development programs [23]. Corpus linguistics is believed to revolutionize teaching languages though still remains quite open for exploration. O'Keeffe, A. and Farr, F. [14], assert that the rapid developments in the use of language-related technology have not been matched by updated practices in teacher education. The inclusion of corpus linguistics in initial language teacher education would enhance teachers' research skills and language awareness. This invaluable resource for studying the language in use should be tested and incorporated into language teaching and learning. According to Barlow M. (2002)<sup>1</sup>, corpora data is applicable to teaching in three areas: syllabus design, materials development and classroom activities. Corpus-based classroom activities have been developed by such prominent linguists as McCarthy M., Carter R. [12], Bernardini S. (2004)<sup>2</sup>. While their research works dealt mostly with corpora application in studying vocabulary and/or grammar patterns, Anderson W. and Corbett J. [1] also applied corpora to teaching pronunciation. The key features of corpus-based approach in teaching

can be described as follows: language analyses, conducted by students; teacher's supervision; the use of a corpus chosen by the teacher; learners' self-discovered ideas about language patterns and usage. Corpora-based approach in language teaching stimulates learner autonomy by raising learners' language awareness and is considered to be an example of data driven language acquisition.

### The research background

To the best of our knowledge very little research has been done so far that would address corpus-based approach as an integral part of academic package in teaching phonetics at the University level. Our present research draws on our preliminary survey (2015)<sup>3</sup>. A pilot research project to evaluate the impact of corpus-based set of phonetic classroom activities on Russian University students' motivation to study English pronunciation was conducted at Novosibirsk State Pedagogical University. The results proved that the students' motivation to study pronunciation with the help of corpus linguistics underwent positive changes after the corpora application in the classroom. The present paper focuses on the description of the results of the second stage of corpora approbation in the university classroom, which was designed and launched after the successful realization of the first stage. This part of the research was aimed at the evaluation of the effectiveness of the use of corpus-based classroom activities in teaching

<sup>1</sup> Barlow M. Corpora, concordancing, and language teaching. *Proceedings of the 2002 KAMALL International Conference, Korea*. 2002. P. 23–31.

<sup>2</sup> Bernardini S. *Corpora in the classroom: an overview and some reflections on future developments. How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins, 2004. P. 15–36.

<sup>3</sup> Khoroshilova S., Kostina E., Ovechkina J. Examining Russian tertiary-level students' attitudes to the use of a corpus-based approach in language classes. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, Conference Proceedings*. 2015, Book 1, vol. 2. P. 415–422.



pronunciation to university students majoring in English.

Normally Russian learners of English study the language in the academic environment with no direct contact with native speakers of English, they belong to the so called expanding circle group of English and are referred to as artificial bilinguals. As a result, Russian EFL learners experience great difficulties with understanding and production of fluent English speech samples [25]. Lack of practice and knowledge about such phonetic processes of fluent English speech as assimilation and elision leads to students' speaking and listening apprehension. At the same time, the EFL teachers testify students' lack of interest and motivation to study connected speech processes as these topics are rather challenging for students. This problem can be solved by the use of inherently interesting and motivating authentic materials and innovative methods that would facilitate students' understanding of connected speech processes and enhance their overall performance in pronunciation classes. Thus, students' progress in understanding of assimilation and elision processes was chosen as dependent variable for the experiment. The methods of instruction used in the experiment were chosen as independent variables. In our experiment the traditional teacher-centered format of the lesson, when the teacher explained the theoretical material on the topic with accompanying examples, was compared with a corpus-based approach, which implied the use of corpora-based classroom activities. The corpus-based tasks engaged the EFL learners in active consciousness-raising activities that focused their attention on particular patterns of assimilation and elision.

The literature overview

In today's digital world computer-based teaching and learning is becoming a more

pronounced characteristic of educational systems worldwide. Nowadays global competitiveness of educational institutions is measured against implementation of innovative methods and technologies into their educational landscape. ICT competence plays a crucially important role in this process. Sysoyev P. & Evstigneev M. in their research addressed the issue of foreign language teachers' ICT competence development. The authors described components and content of ICT competency of foreign language teachers and developed criteria, indicators, and levels of ICT competence of foreign language teachers [19].

Corpus linguistics is claimed to be one of the central elements of computer-assisted language teaching. The peculiarities of corpora application in foreign language education have been investigated by McCarthy M., Carter R. [12], Anderson W., Corbett J. [1], Borodina T. [21], Sysoyev P. [23], Chernyakova T. [24], Deryabina I. [22], Conrad S. [6], Huang L.-S. [8], Bale, R. [2], Bardovi-Harlig K., Mossman S. and Vellenga H. E. [3], Benavides C. [4], Lin M. H. [10], etc.

They have examined different aspects of the application of corpus linguistics: methodology of compiling a learner corpus [10], the use of corpora in teacher education and development [6], methodological conditions for the development of lexical skills via language corpus [9], the teaching potential of corpus language material [14; 25], the potential of corpora data for students' research work [12; 16], the use of corpus-based resources to create teaching materials [2–3; 15; 18; 22; 24], the application of corpora data in syllabus design [17–18; 25], corpus-based grammar classroom activities [4–5; 7; 20], corpus-based vocabulary classroom activities [9; 13], the use of corpora in teaching pronunciation [1], the use of corpora as a tool for teaching translation [5; 7; 11].





Krieger D. (2001)<sup>4</sup> defines corpora as a databank of natural texts, compiled from writing and/or a transcription of recorded speech. According to Barlow M. (2002)<sup>5</sup> corpus linguistics can be applied to teaching in three areas: syllabus design, materials development and classroom activities. The literature analysis clearly testifies that recently there has been a lot of research devoted to corpora application in studying vocabulary and/or grammar patterns, while the opportunities of the use of corpora in teaching pronunciation have been underestimated by the scholars. In the present paper we focused our attention on corpus-based classroom activities to develop students' pronunciation skills.

The research questions were:

1. Is the use of the corpus-based classroom activities effective in teaching pronunciation to university students?
2. Is a corpus-based method of instruction more effective than a traditional teacher-centered approach?
3. Does the use of corpora-based classroom activities during the input of a new material have a positive impact on students' motivation to study pronunciation?

### Materials and Methods

The methods employed in the current research combined a questionnaire study and a pre- and post-experiment test. A comparative method of investigation was used as two regular university groups consisting of 10 students each were chosen to take part in the experiment. Before the experiment, both groups did a test on assimilation and elision, which revealed no statistically significant differences between the

experimental and control groups' test results ( $\chi^2 = 0,23$ ,  $N = 20$ ,  $p < 0,05$ ). Afterwards, the 'experimental' group was given instruction on the processes of assimilation and elision with the help of the designed set of corpus-based classroom activities while the 'control' group was instructed by the teacher without the use of corpora data. During the final stage of the experiment, the post-experiment test was given to both groups in order to reveal the interdependence of the teaching method and the effectiveness of language acquisition. The evaluation of the significance of differences in the pre-experiment and post-experiment test results produced by the participating groups was done using chi-square analysis. Moreover, the participants from the 'experimental' group filled in the pre-experiment and post-experiment questionnaires to discover their attitude to the corpus-based method in teaching phonetics before and after the experiment.

The participants were two regular university groups (10 people each) of the second-year students of the Faculty of Foreign Languages at Novosibirsk State Pedagogical University who were doing a practical phonetics course at the time of experiment. Neither of the groups had a profound theoretical background on the processes of assimilation and elision prior to the experiment. During their first year at the University, they were trained on phonetic phenomena with some examples on assimilation and elision processes. The gender composition of the groups was mixed. The experimental group, as well as the control group, included 2 male and 8 female students aged 18–20. The native language of the participants was Russian, while English was their major at the university.

<sup>4</sup> Krieger D. *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching*. Available at URL: <http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html> (Accessed 2.10.2014).

<sup>5</sup> Barlow M. Corpora, concordancing, and language teaching. *Proceedings of the 2002 KAMALL International Conference, Korea*. 2002. P. 23–31.



The set of designed corpora-based activities appeared to be a tool with the help of which the participants were offered to grasp the phenomena of assimilation and elision, discover the different types of assimilation and the principles, which regulated these phenomena. The most prominent contribution of corpus linguistics to the process of learning the language is free corpora availability on-line. To create a set of phonetic classroom activities for our project we made use of two corpora bases: SCOTS (the Scottish Corpus of Texts & Speech) and The Speech Accent Archive.

The nature of corpora data used provided the basis for the design of the set of phonetic activities, which falls under four categories: activities based on oral speech data; activities based on written speech data; activities based on transcribed texts and activities based on combinatory data which were used during the experiment.

The dependent variable 'students' understanding of assimilation and elision processes' was measured with a pre-experiment and a post-experiment test designed to give a valid measurement of this feature. The test listed 20 words and short phrases, which covered the complete phoneme inventory and target cases of assimilation and elision, such as voicing/devoicing, manner of the release of plosive consonants, place and manner of articulation, lip position, soft palate position. The students were asked to transcribe and to write an articulatory description of a short word or phrase, for example <trouble.> or <did you>. The students were encouraged to analyze the examples as 'spoken' English, with systematic use of weak forms and evidence of connected speech processes (assimilation, elision), the style of transcription was supposed to reflect spontaneous speech as closely as possible. The participants were to transcribe a standard accent

such as non-regional British English (RP). The maximum score for the test was 60 points.

The pre-experiment and post-experiment questionnaire included demographic questions (students' age, gender, year in the university, the native language(s), the languages learnt in the university) and research questions. The format employed in research questions included Yes/No questions, and open-ended questions. These questions addressed the respondents' experience with corpora, their attitudes to the use of corpora data in English phonetics classes, and the perceived impact of those activities on their attitudes and motivation to study English pronunciation. Sample questions are provided below:

1. Do you consider the corpus-based method in studying English phonetics useful?
2. Do you agree that the use of corpora data in English phonetics classes improves students' language awareness?
3. What is the most useful aspect of the use of corpora data in English phonetics classes?

The participants from both groups were the second year students enrolled in identical phonetics courses taught by the same lecturer. The experiment was performed within the practical phonetics course and was completed in four training sessions (90 min each) in each participating group. The 'experimental' group's lesson was built on the principles of guided discovery teaching approach. The participants were engaged in group discussions as well as individual task completion. The role of the teacher consisted in introducing the classroom activities based on corpora, monitoring the computer-based process of linguistic discovery and organizing the group discussion about the discovered assimilation/ elision regularities so that the students were able to fix the correct information. In the 'control' group the teacher explained the assimilation and elision processes



to the students, illustrating the theory with the examples from the course-book, approved by the university administration. The experimental group instruction was given in a computer lab with internet access, while the control group lesson ran in a traditional classroom setting for Russian universities with one computer for the teacher. The experiment was conducted on the same dates in both groups. At the end of experiment both groups were given the knowledge check test during their class of practical phonetics. The tests for the experimental and control groups were identical. The students in both groups were to do the test in a paper format. The allocated time for the test completion was 20 minutes. The 'experimental' group was offered to complete the described-above pre-experiment and post-experiment questionnaires to find out the learners' opinions about the activities constructed with the help corpora to study English pronunciation.

### Results

The tests results were graded according to the Russian standards in Education where grade "5" is the highest mark while '1' is considered the lowest. According to the pre-test results the academic progress of the experimental group before the experiment was 50 %, while 46 % was recorded for the control group, thus the difference in academic performance between the two groups before the experiment was statistically insignificant ( $\chi^2 = 0,09$ ,  $N = 20$ ,  $p < 0,05$ ). After the experiment, the experimental group academic progress test results rose to 81 %, thus, the difference in academic progress in the experimental group before and after the experiment (50 % and 81 % respectively) was statistically significant ( $\chi^2 = 6,81$ ,  $N = 10$ ,  $p < 0,05$ ). The difference in academic progress in the control group before and after the experiment (46 % and

56 % respectively) proved to be statistically insignificant ( $\chi^2 = 0,79$ ,  $N = 10$ ,  $p < 0,05$ ).

The difference in the post-experiment test results between the control and the experimental groups (56 % and 81 % respectively) happened to be statistically significant ( $\chi^2 = 4,21$ ,  $N = 20$ ,  $p < 0,05$ ).

All subjects from the experimental group (10 students) took part in the questionnaire to investigate their experience in studying with corpus-based approach, their attitudes towards the corpus-based activities and their motivation to study English pronunciation. After the experiment, 100 % of participants considered the corpus-based method in studying phonetics perspective and 70 % suggested that it should be included in the curriculum compared to 45 % and 20 % respectively before the experiment. Moreover, the majority of the subjects (90 %) confirmed the ability of the corpora-based approach to raise their language awareness as well as to enhance their motivation to study English phonetics though before the experiment only 11 % of the respondents considered it possible. In their answers to the question about the most useful aspect of the use of corpora data in phonetics classes, the majority of the participants highlighted availability as one of the most useful aspects as well as its data scope and data variability (60 %, 20 % and 20 % respectively), while before the experiment this question caused difficulties on the part of the respondents and they couldn't answer the question.

### Conclusion

Our project was primarily dedicated to the evaluation of the effectiveness of corpus-based method in teaching pronunciation. The results obtained during the experiment proved a corpus-based method an effective technology to be



introduced into the university academic environment for teaching foreign languages.

The second research question considered comparing the effectiveness of a corpus-based method of instruction and a traditional teacher-centered approach. The results demonstrated that a corpus-based method of instruction turned out to be more effective than a traditional teacher-centered approach. The difference in pre-test and post-test results in the experimental group proved to be statistically significant, while in the control group the results appeared statistically insignificant. In addition, there was statistically significant difference found between the post-test results from the two teaching approaches. The attained results testify that a corpus-based method of instruction happened to be more effective than a traditional teacher-centered approach in introduction the new material on assimilation and elision processes in the class of phonetics. However, we believe that one of the limitations of the study may be a relatively short instruction period during which the students were exposed to corpus-based approach in teaching phonetics (only four classes) and consider running a longitudinal research project on corpora application in phonetics in the future.

Finally, the analysis of the results from the questionnaire allowed us to answer the third research question about students' motivation level and compare these results with the data from our preliminary study questionnaire [6].

According to the present questionnaire data, the application of corpora in the classroom had a positive impact on the students as it revived their interest and motivation in the process of learning pronunciation. It can be explained by computer-based nature and novelty of such activities, student's exposure to 'real' language and situations, as well as by the participants' low level of corpus linguistics awareness before the experiment and their realization of its benefits as a result of corpus-based classroom activities they participated in. The questionnaire data correlate with the results we obtained from our pilot project in 2014, when we examined the impact of corpus-based approach on students' attitudes and motivation.

The study revealed the urgent problem – the insufficient development of corpora application in language teaching in Russia. The designed set of corpus-based activities proved to be one of the alternatives to the traditional ways of teaching pronunciation, which allows us to consider corpora a perspective technology to be integrated into the academic environment in Russian university context. Corpus-based classroom activities generate learner autonomy and train students to draw their own conclusions about the language use. We believe that the recognition of the corpora-based method as perspective in learning phonetics from the students' perspective is as valuable as approving its effectiveness on the teachers' side.

## REFERENCES

1. Anderson W., Corbett J. *Exploring English with Online Corpora*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009. [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Exploring%20English%20with%20Online%20Corpora%3A%20An%20Introduction&author=W.%20Anderson&author=J.%20Corbett&publication\\_year=2009](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Exploring%20English%20with%20Online%20Corpora%3A%20An%20Introduction&author=W.%20Anderson&author=J.%20Corbett&publication_year=2009)
2. Bale R. An evaluation of spoken corpus-based resources in undergraduate interpreter training. *International Journal of Applied Linguistics*, 2015, vol. 25, issue 1, pp. 23–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12036>



3. Bardovi-Harlig K., Mossman S., Vellenga H. E. Developing corpus-based materials to teach pragmatic routines. *TESOL J*, 2015, vol. 6, issue 3, pp. 499–526. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.177>
4. Benavides C. Using a Corpus in a 300-level spanish grammar course. *Foreign Language Annals*, 2015, vol. 48, issue 2, pp. 218–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12136>
5. Cem Odacioglu M., Kokturk S. The effects of technology on translation students in academic translation teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 197, pp. 1085–1094. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.349>
6. Conrad S. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly*, 2010, vol. 34, no. 3, pp. 548–560. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3587743>
7. Elmgrab R. A. Implication for translation teaching pedagogy: A case of Benghazi University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 358–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.073>
8. Huang L.-S. Has corpus-based instruction reached a tipping point? Practical applications and pointers for teachers. *TESOL J.*, 2016, vol. 8, issue 2, pp. 295–313. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.271>
9. Gablasova D., Brezina V., McEnery T. Collocations in corpus-based language learning research: Identifying, comparing, and interpreting the evidence. *Language Learning*, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12225>
10. Lin M. H. Effects of corpus-aided language learning in the EFL grammar classroom: A case study of students' learning attitudes and teachers' perceptions in Taiwan. *TESOL Q*, 2016, vol. 50, issue 4, pp. 871–893. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.250>
11. Mat Awal N., Ho-Abdullah I., Safinaz Zainudin I. Parallel corpus as a tool in teaching translation: Translating English phrasal verbs into Malay. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 112, pp. 882–887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1245>
12. McCarthy M., Carter R. Size isn't everything: spoken English, corpus, and the classroom. *TESOL Quarterly*, 2001, vol. 35, no. 2, pp. 337–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3587654>
13. Okamoto M. Is corpus word frequency a good yardstick for selecting words to teach? Threshold levels for vocabulary selection. *System*, 2015, vol. 51, pp. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.03.004>
14. O'Keeffe A., Farr F. Using language corpora in initial teacher education: Pedagogic issues and practical applications. *TESOL Quarterly*, 2003, vol. 37, no. 3, pp. 389–418. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3588397>
15. Perinán-Pascual C., Mestre-Mestre E. M. DEXTER: Automatic extraction of domain-specific glossaries for language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 198, pp. 377–385 DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.457>
16. Samburskiy D. Corpus-informed pedagogical grammar of English: Pros and cons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 154, pp. 263–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.148>
17. Soruç E. Y. A. The use of concordance for teaching vocabulary: A data-driven learning approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 2626–2630. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.400>
18. Stoykova V. Teaching corpus linguistics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 143, pp. 437–441. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.513>





19. Sysoyev P. V., Evstigneev M. N. Foreign language teachers' competency and competence in using information and communication technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 154, pp. 82–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.116>
20. Zaki M. Corpus-based teaching in the Arabic classroom: theoretical and practical perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12159>
21. Borodina T. L. Problems of introducing the results of the students' linguistic researches for pedagogics to ESL teaching. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 5, pp. 243–245. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20805905>
22. Deryabina I. V. Characteristics of British national corpus teaching. *Tambov University Bulletin. Humanities Series*, 2012, no. 9, pp. 156–160. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17975753>
23. Sysoev P.V. Computerization of teaching languages: major ways and perspectives (ending). *Foreign Languages at School*, 2012, no. 3, pp. 2–9. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17671328>
24. Chernyakova T. A. Methodological conditions for development of lexical skills via language corpus. *Tambov University Bulletin. Humanities Series*, 2012, no. 3, pp. 122–126. (In Russian). URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17586329>
25. Khoroshilova S. P., Ovechkina J. A. Corpus-based classroom activities in English phonetics classes and students' academic progress. *International Journal of Experimental Education*, 2016, no. 5-1, pp. 46–49. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25848718>

Submitted: 22 February 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. В. Цепкова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.04)

УДК 372.016 + 811.111

## ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Цепкова (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье обсуждается проблема руководства выпускной квалификационной работой (ВКР) комплексного характера, материалом исследования в которой является художественный текст как средство обучения иностранному языку. Цель статьи – выработка принципов выполнения ВКР комплексного характера как формы итоговой аттестации, через которую студент выпускного курса способен продемонстрировать владение общепрофессиональными, профессиональными, предметными и специальными компетенциями, приобретенными при освоении образовательной программы.

**Методология.** Основана на методе наблюдения (систематизация личного опыта преподавания английского языка и англоязычной литературы и опыта руководства ВКР соответствующей тематики); методах анализа и синтеза, направленных на интеграцию литературоведческого, лингвистического и методического подходов к исследованию художественного текста; методе моделирования, связанном с построением алгоритма выполнения ВКР комплексного характера.

**Результаты.** Выработка алгоритма экспертизы аутентичного иноязычного художественного произведения на предмет возможностей его использования при обучении иностранному языку. При этом выявление методического потенциала текста осуществляется на экстралингвистическом, художественном и языковом уровнях текста. Анализ каждого из названных уровней направлен на установление соответствия между специфическими особенностями текста и типами заданий или формами работы, применимыми в рамках занятий коммуникативной направленности, цель которых – обучение чтению.

**Заключение.** Предлагаемый алгоритм исследовательской работы, основанный на комплексном подходе к художественному тексту как источнику языковой, литературоведческой, социокультурной, исторической информации, может быть эффективно использован при разработке учебно-методических материалов, развивая соответствующие компетенции студента, завершающего освоение программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа; бакалавр; педагогика; методика обучения иностранному языку; художественный текст; лексико-грамматический анализ; художественный анализ; литературоведческая компетенция; лингвистическая компетенция; методическая компетенция.

Цепкова Анна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [a\\_tsepkova@mail.ru](mailto:a_tsepkova@mail.ru)



### Постановка проблемы

Согласно требований к выпускным квалификационным работам (ВКР) студентов, обучающихся по программам бакалавриата направлений подготовки «44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование», тематика и содержание ВКР должны обязательно отражать методическую и (или) психолого-педагогическую проблематику, связанную с осваиваемой образовательной программой<sup>1</sup>. Эти требования основаны на принципах компетентного подхода, изложенных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (440301 Педагогическое образование<sup>2</sup>, 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)<sup>3</sup>) и отражают мировую тенденцию в современном педагогическом образовании, связанную с курсом на практико-ориентированное обучение будущих учителей: «Currently, the field of teacher education is undergoing a major shift – a turn away from a predominant focus on specifying the necessary knowledge for teaching toward specifying teaching practices that entail knowledge and doing» [13, p. 278]. Исходя из данного приоритета, формулируется главная цель образовательных программ по подготовке учителей иностранного языка: “A fundamental goal of any L2 teacher education program is to move novice teachers toward greater levels of professional expertise, both in terms of what they know and what they can do with what they know” [10, p. 409].

Кроме того, согласно ФГОС ВО указанных программ бакалавриата<sup>2, 3</sup>, один из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, – это исследовательская (научно-исследовательская) деятельность, предполагающая использование научных методов в профессиональной деятельности. Подчеркнем, что исследовательская компетенция является основой для развития автономности в обучении и способности к самообразованию [17, p. 222].

В связи с этим возникает необходимость разработки принципов организации исследовательской работы студентов над ВКР комплексного характера, выполняя которую, студент выпускного курса способен продемонстрировать владение «общефессиональными, профессиональными, предметными и специальными компетенциями, приобретенными при освоении образовательной программы»<sup>4</sup>.

Таким образом, под комплексной ВКР студента, обучающегося по профилю «Иностранный язык», мы понимаем исследование, выполненное на основе приобретенных их компетенций, в частности, лингвистической, методической, литературоведческой и научно-исследовательской.

Цель статьи – выработка принципов работы над ВКР, материалом исследования в которой является художественный текст как средство обучения иностранному языку. Комплексность работы такой тематической

<sup>1</sup> Выпускная квалификационная работа. Требования. – URL: [https://www.nspu.ru/about/svedeniya\\_obraz\\_organizacii/STO\\_700244-0102-2016\\_VKR\\_s\\_izm\\_1.pdf](https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/STO_700244-0102-2016_VKR_s_izm_1.pdf). (Дата обращения: 5.02.2017). – С. 6.

<sup>2</sup> ФГОС ВО 440301 Педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (Дата обращения: 5.02.2017).

<sup>3</sup> ФГОС ВО 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (Дата обращения: 5.02.2017).

<sup>4</sup> Выпускная квалификационная работа. Требования. – URL: [https://www.nspu.ru/about/svedeniya\\_obraz\\_organizacii/STO\\_700244-0102-2016\\_VKR\\_s\\_izm\\_1.pdf](https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/STO_700244-0102-2016_VKR_s_izm_1.pdf) (Дата обращения: 5.02.2017). – С. 6.

направленности заключается в разработке методических материалов (комплекса заданий, серии уроков, методических разработок и т. п.) на основании предварительного лингвистического, литературоведческого и лингвокультурологического анализа аутентичного художественного текста.

**Методологической основой** нашего исследования послужили работы по литературоведению (М. М. Бахтин<sup>1</sup>, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин<sup>2</sup>, А. Б. Есин<sup>3</sup>, С. Н. Зенкин<sup>4</sup>, Е. Н. Ковтун<sup>5</sup>, Г. Н. Поспелов<sup>6</sup>, Е. Фарино<sup>7</sup>, В. Е. Хализев<sup>8</sup>, Л. В. Щепилова<sup>9</sup>), методике преподавания литературы (J. Alsup<sup>10</sup>, R. Carter, M. N. Long<sup>11</sup>, D. Delaney, C. Ward, C. R. Fiorina<sup>12</sup>, H. L. B. Moody<sup>13</sup>, H. G. Widdowson<sup>14</sup>) и методике обучения иностранному (английскому) языку на материале художественных произведений (J. Collie, S. Slater<sup>15</sup>; A. Duff, F. Maley<sup>16</sup>).

В современных исследованиях, посвященных использованию художественной литературы в образовательных целях, поднимаются следующие актуальные вопросы:

1) воспитание активного читателя как интерпретатора и соавтора, декодирующего и создающего смыслы в процессе чтения и обсуждения художественного текста, развитие критического и творческого мышления [1; 5; 9; 12; 14–15];

2) подход к интерпретации произведения в контексте культуры, в рамках которого литература рассматривается как источник сведений национально-культурного характера [9; 22], как основа для формирования межкультурной и мета-культурной компетенции [16]: «Among several culturally-enriched resources, due to its long tradition and influential effect on human beings' everyday life, literature has always retained a special place in TEFL» [16, p. 1325];

3) эффективность и возможности использования поэтических текстов в процессе преподавания литературы на родном языке [23] и в процессе обучения иностранному (английскому) языку [4; 24];

4) обучение иностранному языку на материале текстов детской и молодежной литературы [21], жанра рассказа [3];

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 501 с.

<sup>2</sup> Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

<sup>3</sup> Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

<sup>4</sup> Зенкин С.Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 81 с.

<sup>5</sup> Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы начала XX века). – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 308 с.

<sup>6</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – 528 с.

<sup>7</sup> Фарино Е. Введение в литературоведение. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 639 с.

<sup>8</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – 405 с.

<sup>9</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – 376 с.

<sup>10</sup> Alsup J. A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization. – New York: Routledge, Taylor and Francis Inc., 2015. – 154 p.

<sup>11</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – 200 p.

<sup>12</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – 464 p.

<sup>13</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – 112 p.

<sup>14</sup> Widdowson H.G. Stylistics and the Teaching of Literature. – Longman, 1986. – 128 p.

<sup>15</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 266 p.

<sup>16</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 167 p.



5) влияние экстенсивного чтения на овладение иностранным языком [19];

6) обучение иностранному языку на литературном материале через применение приемов стилистического анализа художественного текста [6; 7];

7) детская художественная литература как материал для эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями, позволяющий развивать их в когнитивном, эмоциональном и социальном планах [8];

8) принципы, особенности, преимущества преподавания литературы в мультикультурной группе [16];

9) вопросы преподавания англоязычной литературы будущим учителям английского языка [22; 25–26].

Таким образом, в современных методических исследованиях подчеркивается важность включения художественных текстов в программу обучения иностранному языку как аутентичного материала, развивающего критическое мышление и коммуникативную компетенцию: а) в гуманитарном аспекте, связанном с нравственной, эмоциональной, интеллектуальной и творческой сферами через соотнесение описываемых тем, персонажей и событий с собственным опытом; б) в лингвистическом аспекте, связанном с формированием навыков в четырех видах речевой деятельности, расширением знаний аутентичного лексико-грамматического материала и средств выразительности, предъявляемых в значимых контекстах. Более того, исследователями отмечается положительное влияние уроков на основе литературных произведений на отношение учащихся к иностранному языку как предмету [11, р. 43], экспериментально доказывается эффективность формирования навыков чтения и критического мышления на материале текстов художественной литературы по

сравнению с нехудожественными жанрами [20].

Вместе с тем, названные преимущества могут оборачиваться трудностями, которые часто препятствуют обращению к художественной литературе на уроках иностранного языка из-за сложности, «нестандартности», неконвенциональности как на языковом (лексико-грамматическом) уровне, так и на уровне содержательном, связанном с умением интерпретировать культурно, социально, исторически обусловленные смыслы в сочетании с индивидуальными авторскими кодами и символами. Кроме того, сложности вызывает объем текста и соответствие текста гендерным, возрастным интересам учащихся [2]. Еще одна проблема связана с возможностью интегрировать художественные тексты в учебную программу таким образом, чтобы они органично встраивались в базовый учебно-методический комплекс (УМК) с учетом всех вышеназванных особенностей.

В связи с этим в нашей статье поднимается актуальный вопрос о том, каким образом может быть организован подготовительный этап работы над текстами литературных произведений как средством обучения иностранному языку. Приводимый ниже алгоритм может быть полезен студентам выпускных курсов педагогических вузов, обучающихся по указанным программам, их научным руководителям, а также учителям и преподавателям иностранных языков, интересующимся разработкой авторского курса изучения иностранного языка и иностранной литературы в рамках программ общей и высшей школ.

### **Методология (материалы и методы)**

Исследование основано на обобщении опыта преподавания дисциплин «Литература стран изучаемого языка», «Домашнее чтение»,





«Практика устной и письменной речи» и руководства ВКР лингвистической, литературоведческой, лингвометодической направленности, выполнявшимися студентами в рамках освоения программ специалитета (специальность «Иностранный язык») и бакалавриата (направление подготовки «Иностранный язык»). При этом применялись следующие методы исследования: метод наблюдения, связанный с саморефлексией над процессом руководства ВКР и рефлексией над процессом работы студента над ВКР; методы анализа и синтеза, направленные на интеграцию литературоведческого, лингвистического и методического подходов к исследованию художественного текста; метод моделирования, нацеленный на построение алгоритма исследовательской работы над ВКР комплексного характера.

### Результаты исследования

Мы предлагаем алгоритм методически-ориентированной работы над художественным текстом, которая может быть положена в основу ВКР или работы иного жанра, но схожих целей. На предэкспериментальном этапе, предшествующем преддипломной практике, деятельность студента-практиканта носит в первую очередь аналитический характер, что связано с работой над первой главой ВКР, а также практический характер, что связано с планированием обучающего эксперимента. Целью первой главы ВКР является комплексный лингвистический и литературоведческий анализ художественного текста, направленный на выявление его соответствия требованиям ФГОС. Выводы по данной главе должны содержать заключение об особенностях произведения на языковом и художественном уровнях, методическом потенциале данного текста при обучении различным видам речевой деятельности или формировании лексико-грамматических и фонетических навыков, а

также необходимости адаптации анализируемого текста.

В связи с указанной целью можно предложить следующий алгоритм работы над данной частью ВКР.

### **I. Изучение требований ФГОС и программы по иностранному языку соответствующего этапа общего образования, в частности, касающихся содержания обучения данному предмету**

В зависимости от тематики ВКР, определяющей цель обучающего эксперимента, подробно изучается соответствующий компонент содержания обучения (предметное содержание речи, вид речевой деятельности, языковые навыки). Кроме того, для установления межпредметных связей необходимо ознакомиться с требованиями ФГОС к содержанию обучения других предметов, которые могут тематически пересекаться с содержанием обучения иностранному языку.

Знакомство с нормативными документами дополняется изучением структуры и содержания УМК соответствующего уровня обучения.

На основании требований ФГОС, программы и содержания УМК учитель переходит к следующему этапу исследования, связанному с выбором текста (серии текстов) для построения урока (серии уроков) согласно поставленной цели. Выбирая текст, важно предварительно решить, в каком режиме будет протекать чтение, в классе или дома. От этого, в частности, будет зависеть объем текста.

Далее мы приводим план комплексной экспертизы выбранного текста для использования на занятиях, направленных на обучение чтению.

### **II. Комплексный анализ художественного текста**

Комплексность анализа выражается в подходе к описанию текста на нескольких



уровнях. Осознавая условность приводимого деления, для методических целей мы предлагаем рассматривать текст на экстралингвистическом, лингвистическом и художественном уровнях.

### *1. Экстралингвистический уровень анализа*

Связан с личностью автора, литературным направлением, исторической эпохой, т. е. теми аспектами внетекстовой действительности, которые прямо или косвенно отразились в произведении. Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин подчеркивают необходимость учитывать экстралингвистические параметры текста в процессе филологического анализа, указывая, что «одним из важнейших параметров этого рода является обусловленность содержания текста самой действительностью и отраженность в тексте действительности, времени его написания, национально-культурных представлений, особенностей психологии личности автора произведения, связь его произведения с различными религиозными и философскими представлениями, принадлежность тому или иному литературному направлению, школе в искусстве и др.»<sup>21</sup>

Анализируя уместность обращения к экстралингвистическим факторам художественного текста при обучении иностранному языку, исследователи подчеркивают: «Providing information regarding the author's life and the conditions of the time sets the literary text in a more specific context and gives the learner a clear picture of the literary text in terms of meaning, concepts and messages of the text» [22, p. 168].

Учитывая экстралингвистический контекст произведения, учитель может использовать данную информацию в качестве основы первого урока, связанного с введением в тему. В частности, при знакомстве с биографией автора Дж. Колли и С. Слейтер рекомендуют такие формы работы, как детектор лжи, биографический монтаж, авторский скетч на основе фотографии, восстановление пробелов в биографии<sup>22</sup>. В качестве вводного или завершающего вида работы может быть использована симуляция пресс-конференции с автором.

Кроме того, на экстралингвистическом уровне в методическом аспекте мотивирующим может быть обращение к оформлению книги и иллюстрациям, в том числе для активации знаний и опыта учащихся на предтекстовом этапе работы<sup>23</sup>.

### *2. Анализ художественных особенностей текста в методическом аспекте*

Художественный уровень текста связан с экстралингвистическим уровнем через содержательную сторону и включает лингвистический уровень как основу, на которой он строится. Этот вид анализа требует знаний, касающихся основных компонентов художественного произведения и их характеристик. Рассмотрим их особенности и прокомментируем возможности их методического преломления.

#### **Роды и виды литературы**

Жанровая специфика произведения важна на этапе выбора текста для прогнозирования соответствия его содержания возрастным интересам и способностям учащихся. Например, для учащихся начальной и общей школы больше подойдут произведения малой

<sup>21</sup> Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – С. 30.

<sup>22</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 23-27.

<sup>23</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 17.



формы: стихи, рассказы и сказки. Для старшеклассников – все роды и виды литературы (эпос, лирика, драма). Также при отборе текстов важно учитывать особенности жанра, определяемые темой произведения (травелог, приключение, антиутопия, психологический роман, детектив, фэнтези, научная фантастика и т. д.).

Жанрово-ориентированные задания могут быть даны учащимся при обучении чтению на разных этапах урока. Например, определить жанр произведения по отрывку (ознакомительное чтение, поисковое чтение, изучающее чтение); переписать сюжет в другом жанре: сказки, стихотворения, детектива, легенды, комикса, письма и т. д. (послетекстовый этап: развитие навыков письменной речи, креативного письма).

Жанровая специфика произведения определяется всеми остальными его компонентами, рассматриваемыми ниже на примере текстов прозаического жанра.

#### Тип повествования

Этот аспект художественного текста связан со следующими его характеристиками:

а) повествование от первого/второго/третьего лица, голос автора;

б) функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение; диалог, диалог, монолог).

На основе этих характеристик предлагаются задания на креативное письмо или говорение, предполагающие трансформацию текста оригинала или «восполняющие пробелы» в повествовании: создание диалога между персонажами, которым автор не предоставил та-

кой возможности; создание монолога, внутреннего монолога персонажа<sup>24</sup>; сравнение репрезентации персонажа с позиции автора и других героев<sup>25</sup>; описание персонажа, комнаты персонажа, отражающее его черты; описание погоды, отражающее определенную тональность (зловещую, радостную и т. д.); драматизация повествовательного фрагмента (например, трансформация в диалог).

Кроме того, задания на развитие навыков чтения и говорения на предтекстовом и послетекстовом этапах могут быть связаны с выявлением авторской позиции. Так, произведение Т. Драйзера «Драйзер смотрит на Россию», написанное в жанре документального травелога, содержит впечатления автора о Советской России и русском национальном характере. Исходя из содержательной специфики данного текста, В. С. Колосовой был разработан урок, в ходе которого на предтекстовом этапе учащиеся составляли кластер «Русские глазами русских», на текстовом этапе (поисковое чтение) учащимся предлагалось найти в тексте слова, используемые Т. Драйзером для характеристики русских, на этапе изучающего чтения эти черты конкретизировались, дополнялись пояснениями причин и оформлялись во второй кластер под названием «Русские глазами иностранца». На послетекстовом этапе на основе двух кластеров учащиеся обсуждали взгляд автора, сравнивая со своими представлениями<sup>26</sup>.

#### Тема, проблема, идея

В. Е. Хализев выделяет два основных подхода к определению темы произведения: 1) на основании семантики ключевых слов, т. е.

<sup>24</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 58.

<sup>25</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 68.

<sup>26</sup> Пример взят из ВКР В.С. Колосовой «Обучение чтению на материале текста документального жанра (Т. Драйзер «Драйзер смотрит на Россию»)» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.



тематических групп лексики; 2) на содержательном уровне: «Это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки»<sup>27</sup>. Литературоведы уточняют, что «тематика – это те явления жизни, которые отражены в том или ином высказывании или сочинении, в произведении искусства, в частности художественной литературы»<sup>28</sup>.

Также в ходе тематического анализа необходимо умение выделять:

а) главную и второстепенные (частные) темы – «главная тема – общее название всего явления, а частные темы – названия его отдельных сторон»<sup>29</sup>;

б) универсальные и специфические темы; универсальные соотносятся с универсалиями вселенского, природного и человеческого бытия<sup>30</sup> – так называемые вечные темы, обладающие свойством архетипичности; специфичность тем определяется национально-культурными и историческими чертами.

Определение темы произведения на основе семантики языковых единиц может быть осуществлено на предтекстовом этапе в рамках задания на прогнозирование. На этапе поискового чтения учащимся может быть предложено задание на поиск лексики, соотносящейся с одной или несколькими темами текста. Задание может протекать в формате “jigsaw reading” с последующим обменом информацией в парах. Кроме того, исходя из понимания темы как совокупности значений ключевых слов, учитель может выстраивать уроки, направленные на обучение лексической стороне речи.

Понимание темы как содержательного компонента произведения открывает возможности обучения ознакомительному чтению, направленному на определение темы текста или разных его частей через выполнение заданий на сопоставление или множественный выбор:

1) сопоставить абзацы с заголовками;

2) сопоставить абзацы с ключевыми предложениями (начальными предложениями из этих абзацев).

Задания на изучающее и аналитическое чтение могут быть основаны на приведенном выше разграничении тем на главную и второстепенные, универсальную и национально-специфические. Выделение национально-специфических тем может служить основой для дискуссии, построенной на сопоставлении родной и изучаемой культур.

Определение темы произведения на предтекстовом этапе и этапе ознакомительного чтения является важным условием более глубокого понимания содержания текста, в частности, на уровне проблемы и идеи.

Разграничивая тему и проблему произведения, Л. В. Щепилова отмечает, что «в определении темы не дается указаний на авторские оценки изображаемого, на особенности раскрытия данного явления в образах»<sup>31</sup>. Таким образом, в формулировке проблемы должно быть отражено отношение автора к предмету художественного изображения, т. е. к теме. При этом раскрытие авторской позиции осуществляется через противопоставление персонажей как носителей тех или иных взглядов, что приводит нас к осмыслению проблемы че-

<sup>27</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 49-50.

<sup>28</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 89.

<sup>29</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 99.

<sup>30</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 51-52.

<sup>31</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 101.



рез понятие конфликта. Анализируя проблему, необходимо учитывать источник конфликта, который может быть внешним (столкновение личности с внешним миром в разных его масштабах и проявлениях) и внутренним (внутренняя борьба личности)<sup>32</sup>. Детализируя типы конфликта в художественном произведении, исследователи выделяют следующие типы антагонистов, находящихся в противоборстве с персонажем-протагонистом: 1) другой персонаж; 2) общество; 3) природа, стихия; 4) судьба, рок, Бог; 5) сверхъестественные силы; 6) технологии, техника, продукты технического прогресса<sup>33</sup>. В списке также приводится конфликт персонажа с самим собой; персонаж рассматривается как раздвоенный, борющийся со своим *alter ego*, выполняющем функцию антагониста.

Идея произведения понимается как «данный образами общий вывод, который следует из осмысления жизненного явления и вопросов, вызванных им»<sup>34</sup>. Таким образом, идея основывается на том, как, по мнению автора, должен разрешиться конфликт, и каков извлекаемый урок. В отличие от определения темы, формулировка проблемы и идеи текста связана с пониманием текста на более глубоком уровне (этап изучающего и аналитического чтения).

Тема, проблема и идея произведения служат основой для коммуникативно-ориентированных заданий, которые могут предвзреть или органично следовать за чтением тек-

ста. В нормативных документах и в исследованиях методистов (см., например, R. Carter, M. N. Long<sup>35</sup>; H. L. B. Moody<sup>36</sup>) подчеркивается необходимость поддерживать инициативу учащихся при формулировке темы, проблемы и идеи, не ограничивая их в выражении собственного мнения, а напротив, поощряя обращение к собственному опыту, тем более что многоплановость художественного текста предполагает разнообразие интерпретаций.

На основе личностно-ориентированного подхода и подхода под названием “critical literacy approach”, связанного с раскрытием, расшифровкой авторского посыла [14], предлагаются следующие предтекстовые и послетекстовые формы работы, связанные с темой, проблемой и идеей текста.

1. Подобрать цитату, афоризм, пословицу, формулировку морали, соответствующие проблематике и идейному содержанию текста, с последующей аргументацией в устной или письменной форме.

2. Задание по принципу “vote a quote”<sup>37</sup>: проголосуйте за одну из цитат, которая лучше всего передает идею/проблему/тему текста. Задание может быть закрытого типа (направлено на проверку понимания, предполагает правильный ответ) или открытого типа, т. е. носить дискуссионный характер.

3. Выразите свое согласие/несогласие по поводу нескольких высказываний, объединенных одной темой<sup>38</sup>. Задание проводится на этапе введения темы, которой посвящен текст.

<sup>32</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – p. 50.

<sup>33</sup> Nichol M. 7 Types of Narrative Conflict. – URL: <http://www.dailywritingtips.com/7-types-of-narrative-conflict/> (Дата обращения: 24.03.2017).

<sup>34</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 105.

<sup>35</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 43-45.

<sup>36</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 21-22, 53.

<sup>37</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 17.

<sup>38</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 18.





4. Ранжирование утверждений, связанных с тематикой, проблематикой, идейным содержанием текста в том порядке, в котором они близки личному опыту учащихся<sup>39</sup>.

5. Прогнозирование темы/идеи/проблемы с опорой на заголовок, титульный лист, серию иллюстраций.

6. “Just a minute” – задание на говорение, в рамках которого учащимся предлагается в течение 60 секунд высказаться по одной из микро-тем произведения<sup>40</sup>.

Для ознакомления с различными формами организации тематических дискуссий рекомендуется пособие А. Duff, F. Maley<sup>41</sup>. В качестве графической опоры при работе над темами, проблемами и идеями произведения могут быть использованы следующие графические организаторы: *KWL chart, concept map, mind map, herringbone, main idea and details chart*;

7. Творческое письмо: написать визуальное стихотворение, отражающее две контрастирующие темы/проблемы произведения. Например, в ВКР О. П. Коротицкой, выполненной на материале романа Р. Шоу «Новый священник», сопоставление понятий «традиция – инновация», которое было оформлено в форме синквейна:

tradition  
old, habitual  
keep, connect, stay  
habit, order, chaos, movement

change, interfere, break  
unceremonious, new  
innovation<sup>42</sup>

8. Дизайн обложки после прочтения текста, отражающий основную тему/проблему/идею текста.

### Композиция, сюжет

Литературоведы, определяя сюжет как пространственно-временную динамику изображенного<sup>43</sup>, подчеркивают его зависимость от конфликта, поскольку развитие конфликта является главной движущей силой развертывания сюжета<sup>44</sup>. Следовательно, в зависимости от типа конфликта (внешнего, межличностного, социального и т. д., или внутреннего, психологического) выделяются сюжеты с преобладанием внешнего действия, противопоставляемые сюжетам с внутренним действием<sup>45</sup>. Сюжеты первого типа динамичны, событийны и, как правило, закрыты, т. е. содержат развязку основного конфликта. Произведения, основанные на таких сюжетах, подходят для любого уровня обучения иностранному языку. Сюжеты второго типа ориентированы на внутренний мир персонажей, поэтому они могут производить впечатление нединамичных и не содержать явной развязки на поверхностном, событийном уровне, в связи с чем их относят к открытому типу. Вместе с тем динамика сюжетов связана со сменой настроений, эволюцией отношений, развитием личности персонажа. В этом случае кульминационный момент и развязка угадываются

<sup>39</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 95.

<sup>40</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 83–84.

<sup>41</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 85–130.

<sup>42</sup> Коротицкая О.П. ВКР на тему «Формирование лингвокультурной компетенции на примере романа

Р. Шоу “The New Rector”» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.

<sup>43</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 197.

<sup>44</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 117.

<sup>45</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 201–202.



по принципу наивысшего эмоционального накала в повествовании и следующего за ним спада. При работе над текстом с данным типом сюжета предпочтительно разрабатывать задания, исходя из особенностей персонажей, а не хронологии событий.

Таким образом, типы сюжета определяются его компонентами, с помощью которых происходит развертывание конфликта: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка<sup>46</sup>. Кроме того, сюжет может содержать предысторию (сообщение о прошлом персонажей), последующая история (сообщение о том, как сложились судьбы персонажей после завершения действия), пролог и эпилог (постпозиция)<sup>47</sup>, а также авторские отступления.

Также для нас важно деление сюжетов на концентрические (сюжеты с преобладанием причинно-следственных связей между событиями) и хроникальные (сюжеты с преобладанием временных отношений, направленные на воссоздание действительности во всем богатстве ее проявлений при отсутствии четкой причинно-следственной связи событий)<sup>48</sup>.

Кроме того, при анализе сюжета необходимо учитывать количество и иерархию сюжетных линий, символику повтора событий (прием обрамления, троекратное повторение событий и т. д.), типологию «бродячих» сюжетов.

Названные выше особенности сюжета могут быть использованы для обучения изучающему чтению, креативному письму и говорению на предтекстовом и послетекстовом этапах:

а) “sealing / unsealing the time capsule”<sup>49</sup>: перед прочтением текста учащимся предлагается написать предположения, касающиеся развития сюжета, и запечатать в «капсулу времени», которая будет открыта после прочтения произведения;

б) установление последовательности событий, как на этапе прогнозирования, так и при изучающем чтении; учащимся могут быть предложены задания на соотнесение событий с основными компонентами сюжета и работа с графическими организаторами: *Time Line*, *Story Pyramid*, *Plot Mountain*, *Plot Triangle*, *Circle Plot Diagram*, *Cause-and-Effect Diagram*, *Storyboard*, *Sequence Chain*;

в) задания на сопоставление – сравниваться могут два произведения, основанные на одном «бродячем» сюжете (например, сюжет Золушки), а также завязка и развязка сюжета; задания могут быть организованы по принципу “jigsaw reading”;

г) переписывание одного из компонентов сюжета;

д) дополнение сюжета: “writing chapter 0”, “last page plus one”<sup>50</sup>, прочитать зачин и развязку и восстановить остальные компоненты сюжета;

е) обсуждение поступков героев, играющих решающую роль в поворотах сюжета («Как бы поступил я?», «за и против»).

На основе выделения таких сюжетных особенностей ирландского фольклора как повтор на основе числа три, рамочный, циклический сюжет, интенсивность смены действий, ведущих к неблагоприятному для героя ис-

<sup>46</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 123.

<sup>47</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 211-212.

<sup>48</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 205-207.

<sup>49</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 31, 82.

<sup>50</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 34, 87.



ходу, параллельность сюжетных линий на основе противопоставления образов (зачин, препятствие, преодоление/попытка преодоления, награда/наказание, мораль) в исследовании А. А. Чульдум предлагается восстановление пропущенных звеньев текста на основе причинно-следственных и хронологических связей, создание собственной сказки на основе данного алгоритма, переписывание концовки (изменение несчастливого финала на счастливый)<sup>51</sup>.

### Персонажи

Ключевой и неотъемлемый компонент художественного текста. Различные подходы к описанию и классификации персонажей (см. работы С. Н. Зенкина<sup>52</sup>, Е. Н. Ковтун<sup>53</sup>, Е. Фарино<sup>54</sup>, В. Е. Хализева<sup>55</sup>, D. Delaney, C. Ward, C. R. Fiorina<sup>56</sup>) отражают их многофункциональность и многоплановость, что, в свою очередь, открывает возможности творческого переосмысления художественного текста в методическом аспекте. При этом актуальным представляется деление персонажей: на главных и второстепенных; положительных, отрицательных, противоречивых; протагонистов и антагонистов; объемных (глубоко прорисованных) и поверхностных; динамичных и статичных; одушевленных и неодушевленных, анималистических, природных, антропоморфных. Ниже приводятся примеры заданий для

обучения чтению, основанных на типологии персонажей.

1. Ознакомительное чтение: определите, какой тип героя описан в отрывке (положительный или отрицательный; человек, животное или стихия; персонаж как носитель определенной черты характера или социальной/профессиональной группы).

2. Прогнозирование на основе вводного отрывка: предположить, кто из персонажей будет главным<sup>57</sup>.

3. Определение жанра произведения по описанию героя (в зависимости от сложности текста задание может быть предложено в рамках обучения ознакомительному, просмотровому, изучающему, аналитическому видам чтения).

4. “Odd man out” («что лишнее?»)<sup>58</sup> – задание связано с операцией категоризации и сравнения трех или более объектов для выявления одного лишнего, не обладающего схожими признаками с другими объектами. В связи с задачами нашего исследования в качестве объектов, подвергающихся категоризации, могут выступать отрывки с описанием персонажей. Например, учащимся предлагается прочесть три вводных абзаца из детских рассказов Р. Киплинга «Как было написано первое письмо», «Как появились броненосцы», «Откуда у верблюда горб», и выбрать

<sup>51</sup> ВКР А.А. Чульдум «Обучение чтению на материале англоязычных произведений ирландского фольклора» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.

<sup>52</sup> Зенкин С.Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – С. 51-52.

<sup>53</sup> Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы начала XX века). – М.: Изд-во МГУ, 1999. – С. 157-161.

<sup>54</sup> Фарино Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 105-276.

<sup>55</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 185-216.

<sup>56</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 42-44.

<sup>57</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 66.

<sup>58</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 39.



тот, который существенно отличается от других (в первом рассказе действующими лицами являются люди, во втором и третьем – животные).

5. Обучение поисковому чтению: поиск в тексте отрицательных и положительных черт героев; поиск лексики, описывающей внешность; заполнение досье (имя, место жительства, возраст, семья и т. д. в зависимости от текста); сопоставление персонажей с их репликами<sup>59</sup>.

6. Обучение изучающему чтению: сопоставление персонажей с их архетипом, сопровождаемое аргументацией; чтение по технике “jigsaw reading”, направленное на сравнение персонажей или одного персонажа в разные периоды жизни, выделение в одном персонаже противоречивых черт; работа с графическими организаторами, подходящими для анализа системы персонажей, характеристик персонажа (*T-Chart*, *Venn Diagram*, *Spidergram*, *Tree*), динамики развития персонажа (см. примеры на графические организаторы сюжета); составление досье персонажей анималистической сказки (биологические характеристики, среда обитания, рацион и т. п.). Методисты также предлагают такие формы работы, как “word portraits”, “character sketches”<sup>60</sup>, “character collage”<sup>61</sup>.

Разрабатывая задания на изучающее и аналитическое чтение, необходимо учитывать способ характеристики персонажа в художественном тексте. Если прямые характеристики персонажа являются основой упражнений для

поискового чтения, то косвенные характеристики открывают возможности для заданий на полное понимание текста с элементами интерпретационного анализа на основе действий и поступков персонажей, их внешности, речи, мнения о них других персонажей, сопоставления с другими персонажами, описания места жительства. Также интерес может представлять анализ имен персонажей<sup>62</sup>.

7. Послетекстовый этап: перечисленные выше параметры портрета персонажа могут служить основой для послетекстовой дискуссии. Например, по принципу деления участников на «группы поддержки» протагониста и антагониста [12]. Кроме того, для развития письменной речи могут быть предложены задания на креативное письмо (например, создание графического стихотворения на основе контрастирующих персонажей, создание собственных персонажей/системы персонажей согласно матрице типажей), создание энциклопедии о животных и т. д.

### Хронотоп

Для нашего исследования важно следующее замечание М. М. Бахтина о хронотопе, отражающее связь данной категории с другими компонентами художественного текста: «Жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время. Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен»<sup>63</sup>.

<sup>59</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 77.

<sup>60</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 29, 65.

<sup>61</sup> Alsop J. A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization. – New York: Routledge, Taylor and Francis Inc., 2015. – P. 136.

<sup>62</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 43-44.

<sup>63</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: «Художественная литература», 1975. – С. 235.



Помимо характеристики времени и места действия выделяются следующие функции хронотопа:

- 1) раскрытие внутреннего состояния персонажа;
- 2) обстановка как фактор, определяющий становление персонажа и его внутренние и внешние конфликты;
- 3) создание тональности произведения;
- 4) пояснение тематики и проблематики произведения<sup>64</sup>.

Параметры времени и места действия могут быть использованы с учетом их прямой и символической функций на всех этапах работы с текстом: прогнозирование хронотопа по картинке или описанию, прогнозирование темы, проблемы, атмосферы произведения по картинке или на основе описания обстановки; соотнесение иллюстрации и отрывка с описанием; поисковое чтение (найти слова, описывающие жилище); аналитическое чтение (сопоставление характеристики обстановки и портрета персонажа).

На послетекстовом этапе возможны дискуссии, направленные на интерпретацию символического потенциала хронотопа и обсуждающие влияние обстановки и временных параметров на становление характера и судьбу человека.

Кроме того, учет хронотопа произведения открывает возможности сопоставительных дискуссий на основе прочитанного текста. Например: сопоставить образ английской и российской деревни (на основе романа Р. Шоу «Новый священник»); представление о России и русских после революции 1917 года глазами иностранца, сравнение с современными представлениями (на основе произ-

ведения Т. Драйзера «Драйзер смотрит на Россию»); сопоставление хронотопов романа «Разум и чувства» Дж. Остен и его современного ремейка, написанного Дж. Троллопом.

Творческие задания могут быть также связаны с архаизацией или осовремениванием сюжета прочитанного произведения или изменением места действия.

Помимо рассмотренных выше компонентов художественного текста интерес для методиста могут представлять тональность и система символов произведения.

### *3. Анализ языковых особенностей текста в методическом аспекте*

Грамматический и лексический уровни текста, а также его стилистические особенности анализируются на предмет их соответствия требованиям программы с последующим выводом о языковых трудностях, которые заключены в аутентичном неадаптированном тексте. При обучении иностранному языку языковая сторона художественного текста не менее важна, чем содержательная. Н. Л. В. Moody подчеркивает: «The study of literature is fundamentally a study of language in operation»<sup>65</sup>. На предтекстовом этапе происходит активизация пассивного или введение нового языкового материала, объем которого наращивается в процессе работы над текстом, и который должен быть активизирован на послетекстовом этапе. Возможности активизации языкового материала на основе художественного текста подробно рассматриваются

<sup>64</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 35-36.

<sup>65</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 22.





R. Carter, M. N. Long<sup>66</sup>; J. Collie, S. Slater<sup>67</sup>; A. Duff, F. Maley<sup>68</sup>; E. Rassaei [18].

#### 4. Выводы, касающиеся адаптации текста

Составляются исходя из его художественных и языковых особенностей<sup>69</sup>. Проблема отбора и адаптации рассматривается в работах R. Carter, M. N. Long<sup>70</sup>; H. L. B. Moody<sup>71</sup>; E. Spirovska Tevdovska [22].

#### 5. Выводы, касающиеся лексико-грамматической темы

Делаются согласно УМК или вида речевой деятельности, в рамки которых наиболее удачно встраивается данный текст.

### Заключение

Работа основана на утверждении о том, что эффективное использование художественного произведения для обучения иностранному языку возможно только на основании комплексного подхода к тексту как источнику лингвистической, литературоведческой, социокультурной, исторической информации. Алгоритм методической экспертизы художественного текста, представленный в нашей статье, выработан на основе литературоведческих и методических исследований отечественных и зарубежных ученых и специалистов в преподавании английского языка, а также собственного опыта преподавания английского языка и литературы и руководства

ВКР литературоведческой, лингвистической и методической направленности.

Стратегия работы с художественным текстом описана по принципу «экстралингвистический контекст – содержание – форма (языковые особенности) произведения». Этапы анализа текста описаны применительно к урокам, направленным на обучение чтению разных видов (ознакомительное, поисковое, изучающее, аналитическое). Вместе с тем коммуникативная направленность заданий, содержащихся в методических комментариях, а также универсальность художественного текста как обучающего материала предполагают адаптацию изложенного согласно цели обучения (говорение, письмо, обучение лексике и грамматике).

Подобная экспертиза позволяет производить отбор и при необходимости адаптацию аутентичных текстов для обучающих целей. Важными критериями отбора являются: соответствие тематики и проблематики психическому и нравственному уровню развития учащихся, их интересам и потребностям, а также требованиям ФГОС. Предлагаемый подход к описанию художественного текста с целью выявления его методического потенциала универсален и может быть использован по отношению к аутентичным материалам любых жанров и форматов.

<sup>66</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 28, 121.

<sup>67</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 50-51, 56.

<sup>68</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 131-165.

<sup>69</sup> Там же.

<sup>70</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 141-175.

<sup>71</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 14-19.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alameddinea M. M., Ahwal H. W.** Inquiry Based Teaching in Literature Classrooms // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.031>
2. **Bobkina J., Dominguez E.** The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2014. – Vol. 3, № 2. – P. 248–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
3. **Ceylan N. O.** Using Short Stories in Reading Skills Class // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 311–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
4. **Chalikendy M. A.** Literature: A Natural Source for Teaching English in ESL/ EFL Classrooms // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2015. – Vol. 4, № 6. – P. 224–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.224>
5. **Fahim M., Khatib S.** The Effect of Applying Critical Thinking Techniques on Students' Attitudes towards Literature // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2013. – Vol. 2, № 1. – P. 80–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.80>
6. **Fogal G. G.** Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research // *Language and Literature*. – 2015. – Vol. 24, Issue 1. – P. 54–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963947014555450>
7. **Giovanelli M.** Construing the Child Reader: A Cognitive Stylistic Analysis of the Opening to Neil Gaiman's *The Graveyard Book* // *Children's Literature in Education*. – 2016. – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-016-9285-3>
8. **Vassiliki G., Marita P., Eleni A.** The efficacy of teaching differentiation on children with Special Educational Needs (SEN) through Literature // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 29. – P. 67–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.207>
9. **Gomes S. L. A.** Culture and society in the teaching of the mother tongue and literature // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 178. – P. 123–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.167>
10. **Johnson K. E., Dellagnelo A. K.** How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach // *Language Teaching Research*. – 2013. – Vol. 17, Issue 4. – P. 409–432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813494126>
11. **Khatib M., Askari H.** A Study of the Effects of Teaching Literature on Improving Students' Second Language Attitudes // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2012. – Vol. 1, № 4. – P. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.37>
12. **Liang Zhang.** Ambiguity and Final Choice: Reader's Response in *A Streetcar Named Desire* // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 221–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.221-225>
13. **McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S.** Core Practices and Pedagogies of Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. – 2013. – Vol. 64, Issue 5. – P. 378–386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113493807>
14. **Mei-Yun K.** A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan // *Language Teaching Research*. – 2013. – Vol. 17, Issue 1. – P. 91–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812457537>
15. **Mohammadzadeh B.** Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2009. – Vol. 1, Issue 1. – P. 23–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.008>



16. **Nasirahmadi A., Madarsara F. A., Aghdam H. R.** Cultural Issues and Teaching Literature for Language Learning // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 1325–1330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.549>
17. **Qiang Wang, Hong Zhang.** Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research // *Language Teaching Research*. – 2014. – Vol. 18, Issue 2. – P. 222–241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813505942>
18. **Rassaei E.** Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning // *Language Teaching Research*. – 2017. – Vol. 21, Issue 1. – P. 76–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815606160>
19. **Safaeia L. A., Bulca M.** Extensive reading and creative practices // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 592–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.097>
20. **Shokrolahi M.** The Effect of Literary vs. Non-literary Texts through Critical Reading Approach on the Reading Comprehension Development of Iranian Intermediate EFL Learners // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 215–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.215-220>
21. **Songören S. A.** The place of children's literature texts in teaching German as a foreign / second foreign language // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1825–1830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.259>
22. **Spirovska Tevdovska E.** Literature in ELT Setting: Students' Attitudes and Preferences towards Literary Texts // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.041>
23. **Vala J., Sladová J., Řeřichová V., Fic I.** The changes in the attitudes towards poetry in the class (14 - 15 years old) thanks to experimental teaching methods // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 3811–3815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.846>
24. **Vk P., Savaedi S. Y.** Teaching Poetry in Autonomous ELT Classes // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 1919–1925. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.623>
25. **Yavuz A.** Teaching and interpreting literary texts: Difficulties of 4th year ELT students at a Turkish university // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 158. – P. 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.028>
26. **Zorba M. G.** Prospective English Language Teachers' Views on Literature- Oriented Courses at Akdeniz University's ELT Department // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1911–1918. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.269>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.04)

Anna Vasilyevna Tsepkova, Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor, English Language Department, Novosibirsk  
State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7360-302X>  
E-mail: [a\\_tsepkova@mail.ru](mailto:a_tsepkova@mail.ru)

## Principles of analyzing literary texts as foreign language teaching materials

### Abstract

**Introduction.** *The paper concerns the problem of supervising integrated bachelor theses, based on literary texts as materials for teaching a foreign language. The aim of the paper is to frame the principles of conducting integrated graduate research work which is to display professional and subject-specific competencies, acquired by graduate students during the course of study.*

**Materials and Methods.** *The research is based on the following methods: observation; analysis and synthesis, employed to correlate literary, linguistic and teaching approaches to works of fiction and to systematize personal professional experience of teaching English and literature and supervising graduation theses on these topics; and modeling, aimed at building the algorithm of integrated graduate research work.*

**Results.** *The paper describes the algorithm of testing an authentic fictional text in order to determine its educational potential in teaching a foreign language. The educational potential of a text is revealed by means of analyzing specific text features on extralinguistic, content, structural and language levels and matching these features with reading exercises, activities and tasks they predetermine.*

**Conclusions.** *The proposed research work algorithm, based on a complex approach to a fictional text as a source of linguistic, literary, socio-cultural, and historical information, can be effectively used to design teaching materials and to enhance the competencies acquired by bachelor students, majoring in teaching a foreign language.*

### Keywords

*Graduation thesis; Bachelor's degree; Pedagogy; Foreign language teaching; Literary text; Lexico-grammatical analysis; Literary analysis; Literary competence; Language competence; Teacher competence.*

## REFERENCES

1. Alameddinea M. M., Ahwal H. W. Inquiry based teaching in literature classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.031>
2. Bobkina J., Dominguez E. The use of literature and literary texts in the EFL classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 248–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
3. Ceylan N. O. Using short stories in reading skills class. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 311–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
4. Chalikendy M. A. Literature: A natural source for teaching English in ESL/ EFL classrooms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2015, vol. 4, no. 6, pp. 224–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.224>



5. Fahim M., Khatib S. The effect of applying critical thinking techniques on students' attitudes towards literature. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2013, vol. 2, no. 1, pp. 80–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.80>
6. Fogal G. G. Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research. *Language and Literature*, 2015, vol. 24, issue 1, pp. 54–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963947014555450>
7. Giovanelli M. Construing the child reader: A cognitive stylistic analysis of the opening to Neil Gaiman's *The Graveyard Book*. *Children's Literature in Education*, 2016, pp. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-016-9285-3>
8. Vassiliki G., Marita P., Eleni A. The efficacy of teaching differentiation on children with Special Educational Needs (SEN) through Literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 29, pp. 67–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.207>
9. Gomes S. L. A. Culture and society in the teaching of the mother tongue and literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 178, pp. 123–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.167>
10. Johnson K. E., Dellagnelo A. K. How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 2013, vol. 17, issue 4, pp. 409–432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813494126>
11. Khatib M., Askari H. A Study of the effects of teaching literature on improving students' second language attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2012, vol. 1, no. 4, pp. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.37>
12. Liang Zh. Ambiguity and final choice: Reader's response in a streetcar named desire. *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 221–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.221-225>
13. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core practices and pedagogies of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 64, issue 5, pp. 378–386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113493807>
14. Mei-Yun K. A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language Teaching Research*, 2013, vol. 17, issue 1, pp. 91–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812457537>
15. Mohammadzadeh B. Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, issue 1, pp. 23–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.008>
16. Nasirahmadi A., Madarsara F. A., Aghdam H. R. Cultural issues and teaching literature for language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 1325–1330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.549>
17. Qiang Wang, Hong Zhang. Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 2014, vol. 18, issue 2, pp. 222–241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813505942>
18. Rassaei E. Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 2015, vol. 21, issue 1, pp. 76–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815606160>
19. Safaeia L. A., Bulca M. Extensive reading and creative practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 592–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.097>





20. Shokrolahi M. The Effect of literary vs. non-literary texts through critical reading approach on the reading comprehension development of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 215–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.215-220>
21. Songören S.A. The place of children's literature texts in teaching German as a foreign / second foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 1825–1830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.259>
22. Spirovskaja Tevdovskaja E. Literature in ELT setting: students' attitudes and preferences towards literary texts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.041>
23. Vala J., Sladová J., Řeřichová V., Fic I. The changes in the attitudes towards poetry in the class (14–15 years old) thanks to experimental teaching methods. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 3811–3815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.846>
24. Vek P., Savaedi S. Y. Teaching poetry in autonomous ELT classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 1919–1925. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.623>
25. Yavuz A. Teaching and interpreting literary texts: Difficulties of 4th year ELT students at a Turkish university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 158, pp. 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.028>
26. Zorba M. G. Prospective English language teachers' views on literature- oriented courses at Akdeniz University's ELT department. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 1911–1918. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.269>

Submitted: 05 May 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Л. С. Сырымбетова, Р. М. Жумашиев, Д. Ныгметулы, С. А. Шункеева, Б. А. Жетписбаева

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.05)

УДК 372.881

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТРЕМ ЯЗЫКАМ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Л. С. Сырымбетова (Астана, Республика Казахстан), Р. М. Жумашиев, Д. Ныгметулы,  
С. А. Шункеева, Б. А. Жетписбаева (Караганда, Республика Казахстан)

**Проблема и цель.** В статье дается обоснование методологических подходов и основных стратегий обучения для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования с учетом исторических и социально-педагогических предпосылок. Цель статьи – раскрытие методологических подходов и обоснование основных стратегий обучения целевым языкам в Республике Казахстан.

**Методология.** Авторы рассматривают три основных методологических подхода, положенных в основу казахстанской модели трехязычного образования, на предмет их эффективности и целесообразности; выделяют основные принципы и стратегии в обучении трем целевым языкам: казахскому (государственному), русскому и английскому. Особый акцент сделан на необходимости учета основных лингвистических законов и закономерностей развития языка при обучении целевым языкам. В ходе исследования авторами были использованы методы теоретического исследования: абстрагирование, аксиоматический метод, метод анализа и синтеза.

**Результаты.** Изложение практического применения рассмотренных в разделе «Методология» методологических подходов и принципов, учет которых определяет стратегию обучения

---

**Сырымбетова Ляйля Саркытовна** – кандидат педагогических наук, директор Центра трехязычного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан.

E-mail: [miss.syrymbetova@mail.ru](mailto:miss.syrymbetova@mail.ru)

**Жумашиев Рымбек Муратович** – доктор исторических наук, профессор, первый проректор, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: [zhumashev@bk.ru](mailto:zhumashev@bk.ru)

**Ныгметулы Данияр** – докторант исторического факультета, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: [daniyar\\_nugmetuly@mail.ru](mailto:daniyar_nugmetuly@mail.ru)

**Шункеева Сауле Алишеровна** – докторант филологического факультета, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: [saule\\_shunk@mail.ru](mailto:saule_shunk@mail.ru)

**Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: [zhetpisbajeva@mail.ru](mailto:zhetpisbajeva@mail.ru)



целевым языкам в организации учебного процесса. На практике их реализация осуществляется путем увеличения объема учебной нагрузки по языковым предметам, введения единых требований к языковым и коммуникативным компетенциям обучающихся в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR и системы их оценивания, а также путем составления лексико-грамматического минимума по каждому целевому языку с учетом особенностей их развития в образовательном процессе.

**Заключение.** При организации учебного процесса по казахстанской модели трехязычного образования следует придерживаться основных подходов и принципов обучения трем целевым языкам: обучения целевым языкам в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR, коммуникативного и межкультурно-коммуникативного подходов; принципов соизучения языка и культуры, сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, «двойного вхождения знаний». Основным инструментом обучения языкам при этом выступает методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL). Авторами отмечается, что для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования в Республике Казахстан существуют все предпосылки.

**Ключевые слова:** трехязычное образование; целевые языки; образовательный процесс; уровневое обучение языкам; коммуникативный подход; технология CLIL; объем учебного времени; лексико-грамматический минимум; сквозные темы.

### Постановка проблемы

Полиязычное образование как приоритетное направление стратегического развития образования Республики Казахстан является предметом обсуждения не только академической, но и широкой общественности. Это связано с поэтапным внедрением трехязычного образования во всех типах средних общеобразовательных учреждений Республики Казахстан, начиная с 2015 года. Проблемам научно-методологического обеспечения полиязычного образования в Казахстане посвящены труды таких ученых, как Б. А. Жетписбаева [1–2], Б. М. Айтбаева [3] и др. Многие лингвисты-педагоги считают, что основу трехязычного (полиязычного) образования должна составлять правильно структурированная система преподавания целевых (трех) языков, соответствующая реальной ситуации развития научно-методологической и методической базы казахского, русского и английского языков [4–8]. Похожее мне-

ние в конце XX в. высказал известный советский психолог Л. С. Выготский (1983)<sup>1</sup>, который подчеркивал, что в условиях многоязычия качественное владение каждым из языков возможно при взаимодействии школьной и вузовской систем с языковой политикой государства.

Методология трехязычного образования в современных условиях определяется, прежде всего, историческими и социально-педагогическими предпосылками, а также лингводидактическими концепциями. Первые из них обусловлены тем, что:

1) языковая ситуация советского Казахстана исторически определила русско-казахский (не казахско-русский) билингвизм, поэтому научно-методическая база обучения русскому языку как родному и как неродному имеет высокий уровень разработанности<sup>2</sup>

2) до независимости в Казахстане значительно преобладала доля школ с русским языком обучения, в которых казахский язык не

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. Т.А. Власовой // М.: Педагогика. – 1983.

<sup>2</sup> Жетписбаева Б. А. Полиязычное образование: теория и методология: монография. – Алматы: Білім, 2008. – 328 с.



изучался, такое периферийное положение казахского языка стало сдерживающим фактором развития его функциональной активности и спровоцировало дефицит педагогического опыта в вопросах обучения казахскому языку, в том числе и как неродному языку;

3) объявление государственного статуса казахского языка и реальный уровень его функционального употребления дали возможность увеличить объем учебного времени в типовых учебных планах, однако отсутствие теоретических и прикладных исследований лингводидактических аспектов казахского языка до сих пор не позволяет усилить его научно-методическую базу;

4) современная языковая ситуация осложнена еще и тем, что в лингвокоммуникативное пространство казахстанского сообщества при доминировании русскоязычия активно входит английский язык, который требует изучения в объеме, необходимом для интеграции в мировую экономику<sup>3</sup>.

Все указанные выше позиции стали предпосылками для реализации в Казахстане идеи триединства языков, которая выражена следующей формулой: развиваем государственный язык, поддерживаем русский и изучаем английский<sup>4</sup>. Вершиной этого треугольника является казахский язык как ведущий фактор консолидации народа Казахстана. В роли государственного языка он важен для формирования гражданской идентичности на пути единства. Знание казахского языка – гарантия самобытности каждого современного

казахстанца. Именно эта идея еще раз актуализировала необходимость поиска эффективных методов обучения казахскому языку.

Эта стратегия положена в основу казахстанской модели трехязычного образования и она же определила выбор целевых языков: казахский (Я2), русский (Я2), английский (Я3). В образовательном процессе Я2 – это казахский язык в школах с неказахским языком обучения, Я2 – это русский язык в школах с нерусским языком обучения, Я3 – это английский язык как иностранный (Я3 – согласно типовому учебному плану).

Стратегическая цель трехязычного образования заключается в том, чтобы создать необходимые условия для одновременного овладения казахстанцами тремя целевыми языками в соответствии с международными стандартами, а именно:

- казахским языком как государственным, владение которым способствует успешной гражданской интеграции;
- русским языком, который употребляется официально наравне с казахским языком;
- английским языком как средством интеграции в мировую экономику.

Цель статьи заключается в раскрытии методологических подходов и обосновании основных стратегий обучения целевым языкам в Республике Казахстан.

### Методология

Настоящее исследование основывалось на положении о том, что все три целевых языка в образовательном процессе должны развиваться не в конкуренции, а в единстве. Исходя из этого, нами были рассмотрены три

<sup>3</sup> Жетписбаева Б. А. Полиязычное образование: теория и методология: монография. – Алматы: Білім, 2008. – 328 с.

<sup>4</sup> Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана. [Электронный ресурс]. – Архив за 2007 год. – М.: Астана,

2007. – URL: [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g) (дата обращения: 24.03.2017).



основных методологических подхода, положенных в основу казахстанской модели трехязычного образования, на предмет их эффективности и целесообразности. С этой целью мы использовали такие методы теоретического исследования, как абстрагирование, аксиоматический метод, метод анализа и синтеза, которые позволили нам раскрыть суть следующих методологических подходов.

1. Уровневое обучение трем целевым языкам. Строится в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment – общеевропейские компетенции владения иностранным

языком: изучение, преподавание, оценка), обеспечивающей единство, преемственность и непрерывность их изучения на всех ступенях общей образовательной системы, и предусматривающей развитие навыков по четырем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Модель трехязычного образования Казахстана не является аналогом CEFR, но берет указанный документ за основу и адаптирует его идеи и основные положения к конкретным условиям национальной системы образования. В соответствии с этим определены уровни обучения трем целевым языкам (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставимые уровни обучения трем языкам в соответствии с CEFR

Table 1

Comparable levels of training for three languages in accordance with CEFR

Уровни CEFR			Классы	Английский язык (Я3)	Классы		Казахский язык (Я2) Русский язык (Я2)
Базисный	A1	Уровень выживания	1 класс	Работа в направлении A1	A1	1 класс	A1 начинающий
			2 класс	A1 низкий		2 класс	A1 средний
			3 класс	A1 средний		3 класс	A1 продвинутый
			4 класс	A1 высокий	A2	4 класс	A2 начинающий
	A2	Предпороговый уровень	5 класс	A2 низкий		5 класс	A2 средний
			6 класс	A2 средний		6 класс	A2 продвинутый
			7 класс	A2 высокий	B1	7 класс	B1 начинающий
Средний	B1	Пороговый уровень	8 класс	B1 низкий		8 класс	B1 средний
			9 класс	B1 средний		9 класс	B1 продвинутый
			10 класс	B1 высокий	B2	10 класс	B2 начинающий
	B2	Пороговый продвинутый уровень	11 класс	B2 низкий		11 класс	B2 средний





Следует обратить внимание, что английский язык отстает на один «шаг», т. к. казахский и русский языки изучаются в естественной лингвистической среде. Для языковой ситуации современного Казахстана характерен русско-казахский и казахско-русский билингвизм, последний из которых постепенно расширяет свою сферу. Этому способствует обретение казахским языком статуса государственного языка. Кроме того, за 25 лет независимости Казахстана на историческую родину вернулись порядка миллиона этнических казахов.

2. Коммуникативный методологический подход в обучении трем целевым языкам, подробно рассмотренный в работах W. Edmondson, J. House<sup>5</sup>; E. Kaltenbacher, H. Klages<sup>6</sup>; M. Maijala [9].

Во-первых, обучение целевым языкам направлено на овладение разговорными нормами изучаемого языка, поэтому в первом классе внимание в большей степени уделяется двум видам речевой деятельности: аудированию (слушанию) и говорению; навыки чтения и письма следует развивать через овладение ими на родном языке или на первом языке (языке обучения в школе).

Во-вторых, обучение языкам не ограничивается изучением грамматических правил, т. е. начинающим изучать неродной язык не столь важно знать, что такое «сказуемое», «подлежащее», «морфология», «синтаксис» и т. д. Ребенок начинает говорить, еще не зная этих грамматических категорий, не умея чи-

тать и писать, даже строить правильные предложения. Он просто произносит слова, значение которых начинает понимать, и вступает в общение с окружающими. Со временем его словарный запас расширяется, он научается говорить так, что его понимает все большее число окружающих его людей. И лишь затем учится читать и писать. Именно это ложится в основу изучения неродных языков в школе.

Главной целью такого обучения является формирование не столько грамматической компетенции (умение грамотно строить словосочетания и предложения, правильно использовать и согласовывать времена, это знание лексем и правил морфологии, синтаксиса, фонологии, а также частей речи и знание того, как устроены предложения разного типа)<sup>7</sup>, сколько коммуникативной. Бесспорно, грамматическая компетенция важна, но коммуникативный подход сосредоточен на употреблении грамматических правил в реальном общении на изучаемом языке. Коммуникативная компетенция включает умения употреблять язык для различных целей и функций, создавать, читать и понимать тексты различного типа и характера, поддерживать разговор даже на основе ограниченной лексической и грамматической базы [10; 3].

Коммуникативный подход, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур, а на таких параметрах, как осознание возможных вариантов развития диалогов, достижение общей коммуникативной цели, развитие навыка перефразирования.

<sup>5</sup> Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. // Francke Verlag Tübingen und Basel, 1993. – 379 S.

<sup>6</sup> Kaltenbacher E., Klages H. Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms // In: B. Ahrenholz Hg. (2012): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. –

Fillibach bei Klett Stuttgart. – P. 135–154. URL: <http://www.klett-sprachen.de/978-3-12-688006-0>

<sup>7</sup> Aguilar M.J.C. Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom // In: E. Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà (2007): Intercultural language use and language learning. – Springer Netherlands. – P. 59-78.



Учитель при таком обучении не читает лекции и не формулирует правила с использованием грамматических терминов, а, как правило, выступает в качестве помощника<sup>8</sup>.

Коммуникативное обучение основывается на том, что «язык является взаимодействием; это межличностная деятельность, и она имеет четкую связь с обществом. В этом свете изучение языков должно обращать внимание на использование (функцию) языка в контексте, как в языковом (то, что произнесено до и после), так и в социальном, или ситуационном (кто и что говорит, каковы социальные роли, в какой ситуации)»<sup>9</sup>.

Таким образом, при коммуникативном обучении ученик овладевает не только знаниями о языке, но и усваивает социокультурный компонент: образцы поведения в обществе, нормы и знания о культуре страны изучаемого языка, что позволяет ему адекватно взаимодействовать с носителями языка в ситуациях реального общения.

Но особо важно то, что употребление родного языка, особенно на начальной ступени, при

объяснении сложных правил никак не нарушает правил коммуникативного подхода. По мнению W. Butzkamm и M. Żylińska (2004) родной язык является самым эффективным помощником ученика при изучении иностранного языка [11]. Если можно эффективно объяснить правило на родном языке за пять минут, то нет смысла пытаться передать его на иностранном, потратив на это все занятие. Коммуникативный подход, это в первую очередь эффективность, поэтому, если в какой-то момент использование родного языка более эффективно, лучше им воспользоваться<sup>10</sup>.

3. Межкультурно-коммуникативный методологический подход в обучении трем целевым языкам стал предметом изучения в работах S. Engel, J. Dobbin<sup>11</sup>; C. Alptekin [12]; J. Sudhoff [13]. В рамках этого подхода при обучении языкам внимание уделяется развитию тех качеств личности, которые востребованы для межкультурной коммуникации. Этот подход позволит решить несколько задач:

– сформировать представление о Родине, ее своеобразии, культуре, традициях;

<sup>8</sup>Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.; Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003; Королев С.И. Проблема коммуникативно-мыслительных упражнений // Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе: Материалы к симпозиуму, 7-9 дек. – Минск, 1967. – 43 с.; Мильруд Р.П., Максимова И.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ. // Иностранные языки в школе, № 4, 2000. Savignon S. J., Berns M. S. Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings. – Addison-Wesley Publishing Company, World Language Division, Reading, MA 01867, 1984.

<sup>9</sup>Savignon S. J., Berns M. S. Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings. – Addison-Wesley Publishing Company, World Language Division, Reading, MA 01867, 1984.

<sup>10</sup>Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press, 2006; Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley; Сайт monografias.com [Электронный ресурс]. URL: [http://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml#ixzz44OHb\\_wYbc](http://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml#ixzz44OHb_wYbc) (дата обращения: 07.10.2016); Сайт Журнала «Иностранные языки PLUS». [Электронный ресурс]. 2008. URL: [http://plus.study.ru/rus/journal/zima\\_2008/native\\_speaker/note1](http://plus.study.ru/rus/journal/zima_2008/native_speaker/note1) (дата обращения: 10.10.2016); Engel S., Dobbin J. Interkulturelle kommunikative Kompetenz.// Verlag: FernUniversität in Hagen, 2007. – 14 S.

<sup>11</sup>Engel S., Dobbin J. Interkulturelle kommunikative Kompetenz.// Verlag: FernUniversität in Hagen, 2007. – 14 S.

необходимо для расширения когнитивного опыта школьника и становления его системы ценностных ориентаций, включающей любовь к своей стране и родному краю, бережное отношение к национальной культуре, языку;

- создать условия для транслирования полученной информации о культуре, традициях, истории своего края;

- обеспечить личности возможность самореализации в культурно-образовательном пространстве.

На основе этих подходов обучение трем языкам строится на следующих принципах.

Принцип соизучения языка и культуры – обучение языкам формирует отношение к языку не только как средству межкультурного общения, но и как социальной ценности, как отражению национально-культурного наследия, инструмента познания окружающей действительности [14, с. 137].

Принцип сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования – необходимость учета особенностей социолингвистической ситуации конкретного региона. Акцент на этих двух языках продиктован тем, что в различных регионах Казахстана их функциональная активность неравнозначна: русский язык менее активен в южных областях страны, тогда как в северных – обладает более широкой сферой употребления [15, с. 456].

Принцип «двойного вхождения знаний». Во-первых, язык в образовательном процессе выступает и как средство обучения, и как предмет изучения: как предмет изучения язык осваивается в рамках учебных программ по предметам «Казахский язык» (1–4 классы), «Казахский язык и литература» (5–11 классы) в школах с неказахским языком обучения, «Русский язык» (1–4 классы), «Русский язык и русская литература» (5–11 классы) в школах с нерусским языком обучения, «Английский

язык» (1–11 классы) во всех школах независимо от языка обучения. Во-вторых, как средство обучения язык выступает механизмом интеграции языковых предметов с другими предметами, поэтому независимо от языка обучения в основной школе предметы «Казахский язык и литература» и «История Казахстана» планируется изучать на казахском языке, предметы «Русский язык и литература» и «Всемирная история» – на русском языке, а в старших классах предметы «Естествознание», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология» – на английском языке [15, с. 456]. В-третьих, широко применяется методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL – Content and Language Integrated Learning) через поэтапное изучение предметной терминологии на языковых предметах, изучение отдельных разделов элективных курсов неязыковых предметов на целевых языках, проведение внеклассных мероприятий. Здесь применение технологии CLIL прописывается в качестве основного инструмента обучения целевым языкам в рамках реализации классического дидактического принципа «двойного вхождения знаний». Применение данной технологии предполагает разработку целого цикла методических пособий и рекомендаций, специальных курсов в рамках образовательных программ педагогических специальностей, программ курсов повышения квалификации педагогов. Вместе с тем это не исключает использование других педагогических технологий.

При обучении языкам следует учитывать основные лингвистические законы и закономерности развития языка. Первые определения лингвистических законов мы находим в трудах А. Шлейхера и М. Мюллера, которые рассмат-



ривали язык с позиции естествознания. Рассмотрим основные лингвистические законы (по мнению F. Kovács<sup>12</sup>).

1. Закон эволюционного изменения структуры языка путем медленного накопления элементов нового качества и постепенного отмирания элементов старого качества. В силу действия этого закона в любом языке всегда сосуществуют и противоборствуют элементы нового и старого качества. Например: дорога и стезя, рыбак и рыба, увидел ее большую и увидел ее большой. Интересные наблюдения, касающиеся эволюции языка, были сделаны А. Мейе (1921)<sup>13</sup>, Э. Сепиром (1921, 1993)<sup>14</sup>, О. Есперсеном (1922)<sup>15</sup>.

2. Закон неравномерности развития разных ярусов языковой структуры. Разные ярусы языковой структуры отличаются друг от друга темпами развития. Например, изменения в фонологической системе более интенсивно протекали в период становления языка. Многие фонетические процессы в языках индоевропейской семьи были вызваны заменой музыкального ударения сильным экспираторным. Наиболее подвижным ярусом является лексический, тесно связанный с жизнью общества, поэтому изменения в нем происходят постоянно.

3. Третьим общим лингвистическим законом следует признать изменение по аналогии – уподобление, вызванное влиянием одних элементов языка, образующих более продуктивную и более распространенную модель, на связанные с ними другие элементы, более редкие и малочисленные (Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.,

1985)<sup>16</sup> Кроме общих законов, существуют частные лингвистические законы: фонетические, синтаксические, морфологические.

Также различают внешние и внутренние законы развития языка.

Внешние законы развития языка – это законы изменения его функций и структуры под влиянием неязыковых причин: изменение экономического и социального строя общества, торговых контактов народов, их переселения, войн. Внешние законы исторического развития языка изменяют, прежде всего, внешнюю структуру языка, например, взаимоотношения литературно-письменного и народно-диалектного языка.

Внутренние законы – это исторические изменения внутренней структуры языка; языковые, внутренние изменения единиц и категорий языка. Язык как особое конкретно-историческое образование имеет собственные закономерности исторического развития, изменения категорий языка и самой формы языка. Эти закономерности развития единиц и категорий языка получили наименование внутренних законов развития языка. Основными типами являются фонетические законы и морфологические процессы<sup>17</sup>.

При обучении трем целевым языкам следует строго помнить, что они имеют разные лингвистические законы и закономерности, относятся к разным языковым семействам, имеют разный уровень исторического развития (табл. 2).

<sup>12</sup> Kovács F. Linguistic structures and linguistic laws. – John Benjamins Publishing, 1971. – 398 p.

<sup>13</sup> Мейе А. Общеславянский язык/ пер. и прим. П.С. Кузнецова; под ред. С.В. Бернштейна; предисл. Р.И. Аванесова, П.С. Кузнецова. – М.: Иностранная литература, 1951. – 491 с.

<sup>14</sup> Sapir E. Language, an Introduction to the Study of Speech. N.Y., 1921; Избр. труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.

<sup>15</sup> Jespersen O. Language; Its Nature, Development and Origin. – Н. Holt, 1922. – 448 p.

<sup>16</sup> Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – Просвещение, 1985.

<sup>17</sup> Сайт Студопедия. [Электронный ресурс]. 2014. URL: [http://studopedia.ru/3\\_6113\\_zakoni-i-zakonomernosti-razvitiya-yazika.html](http://studopedia.ru/3_6113_zakoni-i-zakonomernosti-razvitiya-yazika.html) (дата обращения 24.11.2016).



Таблица 2

Целевые языки в разрезе лингвистических законов и закономерностей

Table 2

## Target languages in the context of linguistic laws and regularities

Наименование языка	Языковое семейство	Группа языков	Подгруппа	Графика
Казахский язык	Алтайские языки	Тюркские языки	Кыпчакская	Кириллица
Русский язык	Индоевропейские языки	Славянская группа	Восточная	Кириллица
Английский язык		Германская группа	Западногерманская	Латиница

Немаловажное значение имеет и то, что до 1929 г. на территории Казахстана пользовались арабским письмом. В период между 1929 и 1940 гг. использовалась латинская графика. Современный казахский язык, начиная с 1940 г., использует кириллическую графическую систему<sup>1</sup>.

## Результаты исследования

Итак, описанные выше методологические подходы и принципы действуют не изолированно друг от друга, поэтому организация учебного процесса обучения целевым языкам и разработка учебного материала подчиняются этим принципам в их системной совокупности. Это также позволяет:

а) реализовать потенциальные (скрытые) возможности учебного процесса для увеличения объема учебной нагрузки по языковым предметам;

б) определить единые требования к уровням языковых и коммуникативных компетенций обучающихся и систему их оценивания;

в) составить лексико-грамматический минимум по каждому целевому языку с учетом особенностей их развития в образовательном процессе.

**1. Объем учебной нагрузки** по языковым предметам определяется в соответствии с типовыми учебными планами (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Объем учебной нагрузки по языковым предметам

Table 3.1

## The amount of academic load on language subjects

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю											
	классы											Всего
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
Казахский язык (Я2)	2	3	3	4								12
Русския язык (Я2)	2	2	2	2								8
Английский язык (Я3)	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4/3	4/3	31/29
Казахский язык и литература (Я2)					5	5	5	5	5	4/4	4/4	29/29
Русский язык и литература (Я2)					3	3	3	3	3	2/2	2/2	19

<sup>1</sup> «Тарих» – История Казахстана – школьникам. URL: [www.tarih-begalinka.kz](http://www.tarih-begalinka.kz); Электронный каталог ГДБ – URL: [www.catalog.spring.kz](http://www.catalog.spring.kz).





Указанный в таблице 3.1 объем учебной нагрузки, отводимый на изучение целевых языков, представляет собой прямые (или открытые) возможности учебного процесса. Они

определяются тем, что *языки* в этом контексте выступают в качестве *предмета изучения* (табл. 3.2, 3.3).

Таблица 3.2

Объем учебного времени, отводимого на изучение целевых языков в начальной и основной средней школе (прямые возможности)

Table 3.2

The amount of study time devoted to the study of target languages in primary and secondary schools (direct opportunities)

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю, %								
	классы								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Казахский язык (Я2)	8,3	12,0	10,3	13,8					
	Всего – 11,21								
Русския язык (Я2)	8,3	8,0	6,9	6,9					
	Всего – 7,47								
Английский язык (Я3)	8,3	8,0	6,9	6,9	9,4	9,4	8,8	8,6	8,3
	Всего – 7,47				Всего – 8,87				
Казахский язык и литература					15,6	15,6	14,7	14,3	13,9
					Всего – 14,79				
Русский язык и литература					9,4	9,4	8,8	8,6	8,3
					Всего – 8,87				

Таблица 3.3

Объем учебного времени, отводимого на изучение целевых языков в общей средней школе (прямые возможности)

Table 3.3

The amount of study time devoted to the study of target languages in the general secondary school (direct opportunities)

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю, %			
	ОГН		ЕМН	
	Хкласс	XI класс	Хкласс	XI класс
Казахский язык и литература (Я2)	10,3	10,3	10,3	10,3
	10,3		10,3	
Русский язык и литература (Я2)	5,1	5,1	5,1	5,1
	5,1		5,1	
Английский язык (Я3)	10,3	10,3	7,7	7,7
	10,3		7,7	

Примечание. ОГН – общественно-гуманитарное направление, ЕМН – естественно-математическое направление.

Note. ОГН (SHU) – social-humanitarian direction, ЕМН (NMD) – naturally-mathematical direction.

Потенциальные возможности обуславливаются тем, что языки выступают еще и в качестве *средства обучения*. Поэтому в соответствии с классическим дидактическим

принципом «двойного вхождения знаний» определены предметы, которые следует изучать на целевых языках:



- в школах с **неказахским языком обучения** – «Всемирная история» (с пятого класса) на русском языке;

- в школах с **нерусским языком обучения** – «История Казахстана» (с пятого класса) на казахском языке;

- во всех школах **независимо от языка обучения** в 10 и 11 классах учебные предметы «Информатика», «Химия», «Физика», «Биология» на английском языке.

При этом по проекту типового учебного плана для 10–11 классов по естественно-математическому направлению предметы «Биология», «Физика», «Химия» отнесены к компоненту по выбору. Из этого компонента обучающиеся выбирают два предмета, которые будут изучаться в пределах трех часов, и два предмета, на изучение которых отводится по два часа. По типовому учебному плану для общественно-гуманитарного направления предметы «Физика», «Химия» включены в ученический компонент. Из этого компонента обучающиеся выбирают предметы для изучения и сами определяют количество часов для их изучения в рамках предложенных четырех часов. Установленный перечень исключает нежелательную тенденцию, связанную с широким и произвольным разбросом в выборе предметов, изучаемых на целевых языках.

Анализ текущего состояния трехязычного образования, проведенный Национальной академией образования им. И. Алтынсарина в 2016 году, показал недопустимую с педагогической и дидактической точки зрения вольность в выборе предметов, изучаемых в школах на целевых языках (Я2 и Я3), что, в свою очередь, приводит к нарушению единой стратегии освоения предметного содержания и влечет за собой неравнозначное качество знаний школьников в той или иной предмет-

ной области. Это усугубляется еще и объективными факторами, когда сельские школьники ограничены в доступе к образовательным ресурсам. Подтверждением является тот факт, что перечень предметов, изучаемых на целевых языках, в городских школах намного разнообразнее, нежели в сельских школах.

Потенциальные возможности увеличения объема учебного времени на изучение целевых языков заложены в технологии CLIL, которая реализуется через механизмы частичного и полного погружения [16–17]. При частичном погружении неязыковой предмет изучается на первом языке (языке обучения в школе) и целевом языке, т. е. на двух языках (билингвальная основа обучения), при полном погружении – на целевом языке.

Возможности частичного погружения:

- отдельные этапы урока проводятся не на первом языке (языке обучения в школе), а на целевом языке;

- на неязыковых предметах на целевом языке изучается предметная терминология и отрабатываются навыки их использования в речи (изучение конструкций предложений, работа с аутентичными текстами и т. д.);

- на целевом языке проводятся отдельные внеклассные мероприятия по предмету, в том числе кружки, секции и другие формы дополнительного образования;

- на целевом языке изучаются отдельные разделы элективных курсов по неязыковому предмету.

Таким образом, применение специальной технологии обучения актуализирует потенциальные (внутренние) возможности учебного процесса для распределенного увеличения объема учебного времени на изучение целевых языков (табл. 4, 5).



Таблица 4

Язык как предмет изучения (прямые возможности для формирования языковых и коммуникативных компетенций обучающихся)

Table 4

Language as a subject of study (direct opportunities for the formation of linguistic and communicative competencies of students)

Учебный предмет	Классы	Учебный предмет	Классы
«Казахский язык» (Я1)	1–11	«Казахский язык» (Я2)	1–4
«Русский язык» (Я1)		«Русский язык» (Я2)	
		«Казахский язык и литература» (Я2)	5–11
		«Русский язык и литература» (Я2)	
		«Английский язык» (Я3)	1–11

Таблица 5

Язык как средство обучения (скрытые возможности для формирования языковых и коммуникативных компетенций обучающихся)

Table 5

Language as a means of teaching (hidden opportunities for the formation of linguistic and communicative competencies of students)

Средство обучения	Возможности учебных предметов для частичного и полного погружения	Классы
«Казахский язык» (Я2)	«История Казахстана»	5–11
«Русский язык» (Я2)	«Всемирная история»	
«Английский язык» (Я3)	«Естествознание», «Информатика»	7–11
	«Физика», «Химия», «Биология»	

**2. Единые требования к языковым и коммуникативным компетенциям обучающихся** определяются в соответствии с уровнями (табл. 1) и по четырем видам речевой деятельности.

**3. Лексико-грамматический минимум** по каждому целевому языку целесообразно составлять в рамках межпредметных связей через сквозные темы, которые следует определять для языковых и неязыковых предметов по следующей схеме:

– первые языки ↔ вторые языки ↔ третий язык (для 1–4 классов);

– первые языки ↔ вторые языки и литература ↔ «История Казахстана/Всемирная история» (для 5–9 классов);

– первые языки ↔ третий язык ↔ «Естествознание» ↔ «Информатика» (для 5–6 классов);

– первые языки ↔ третий язык ↔ четыре предмета ЕНЦ (естественнонаучный цикл) – «Химия», «Биология», «Физика», «Информатика» (для 7–9 классов);

– первые языки ↔ вторые языки и литература ↔ третий язык (для 10–11 классов).

Такое распределение связано с тем, что учебный материал разрабатывается педагогами самостоятельно с учетом того, что:



– учебный материал по грамматике целевых языков «накладывается» на знания грамматического строя первого языка;

– учебный материал по третьему языку подбирается в соответствии с задачами подготовки школьников для обучения предметов ЕНЦ на английском языке в старших классах.

При этом отбор лексико-грамматических единиц (лексический минимум и грамматические конструкции) производится в соответствии со сквозными темами и типовыми речевыми интенциями по следующей схеме: сквозные темы  $\Rightarrow$  речевые интенции  $\Rightarrow$  лексический минимум  $\Rightarrow$  грамматические конструкции.

Это дает возможности для определения своеобразного «ядра» в виде минимально необходимой лексики (прежде всего, активной лексики) по всем трем целевым языкам и заявленным предметам. Особую сложность представляет отбор лексики для английского языка, т. к. он связан с несколькими предметами естественно-научного цикла. Тем не менее для отбора минимальной лексики по английскому языку рекомендуется следующий алгоритм:

1) любое слово должно быть полезным как для изучения английского языка как учебного предмета, так и для изучения предмета ЕНЦ;

2) при составлении лексического минимума игнорируются слова одного ряда, например, Fruits – полезное слово: fruits, а не наименование конкретного фрукта;

3) затем выявляются те темы, которые предлагаются для изучения английского языка как предмета для уровня А2 (со ссылкой на Cambridge Assessment Center), определяются темы согласно типовой учебной программе по английскому языку и та лексика, которая необходима для изучения предмета ЕНЦ (при этом не принимаются во внимание термины, они будут плюсом к общей лексике);

4) далее согласно принципу отбора активной лексики (частота употребления слова, уровень изучения, сочетаемости слова, многозначности) просматривается материал по предметам, определяются частота употребления, многозначность и сочетаемость той или иной лексики (Thesaurus, Cambridge); в качестве примера мы рассмотрели слова include or involve, которые являются синонимичными<sup>2</sup>.

В результате стало очевидным, что частота употребления слова include и его сочетаемость с другими словами существенно больше. Данное слово включается в наиболее подходящую тему «World of Science» шестого класса, не пятого класса, хотя они одного уровня – А2. Связано это с тем, что сочетаемость этого слова чаще включает абстрактные, а не конкретные существительные.

С отбором лексического минимума для казахского и русского языков такой алгоритм представляет собой проблему. Для этих языков сквозные темы определяются только с предметами литература и история. Здесь в наибольшей степени соблюдается принцип соизучения языка и культуры.

<sup>2</sup> Сайт INTERNET-EN. [Электронный ресурс]. URL: [http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=include\\*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0&crigh=1&cfilter=](http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=include*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0&crigh=1&cfilter=), а также URL:

[http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=involve\\*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0&crigh=1&cfilter=](http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=involve*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0&crigh=1&cfilter=) (дата обращения 25.11.2016).



Таблица 6

Типология языков по базовому порядку слов

Table 6

## Typology of languages in the basic word order

Базовый порядок слов	Языки
<b>SOV</b>	Среди естественных языков SOV является наиболее популярным типом: по данным WALS, к этому типу относится 565 языков из 1 377 рассмотренных, т. е. более 40 % языков: турецкий, баскский, карачаево-балкарский, башкирский, татарский, крымскотатарский, караимский, крымчакский, кумыкский, а также айнский язык (Япония), арчинский язык (Дагестан), ительменский язык (Камчатский край), тибетский язык (Тибет), хинди (Индия) и мн. др.
<b>SVO</b>	Из 1 377 языков порядок SVO наблюдается в 488 языках: русский, английский, украинский, болгарский, вьетнамский, гуарани (Южная Америка), индонезийский, йоруба (Нигерия), латышский, ротума (Фиджи), суахили (Африка), финский, хауса, яванский и др.
<b>VSO</b>	Порядок VSO наблюдается в 95 языках, в частности, в кельтских языках (ирландском, валлийском, шотландском) и др.
<b>VOS</b>	В выборке карты WALS 81A представлено 25 языков с базовым порядком VOS, которые встречаются в Океании, на Мадагаскаре, на Малайском архипелаге
<b>OVS</b>	WALS 81A насчитывает всего 15 языков с начальной позицией объекта: хишкарьяна (Бразилия), шингу-асурины (Бразилия), кубео (Колумбия), мангарайи (Австралия) и др.
<b>OSV</b>	В WALS приведены четыре языка, относящиеся к типу OSV: кве (Южная Африка), надеб (Бразилия), тобати (Индонезия), ивик-нгатан (Австралия)

Согласно указанной выше схеме, после отбора лексического минимума следует определить грамматические конструкции. Основой для этого является рассматриваемая в работах зарубежных лингвистов теория типологии порядка слов [18–22], согласно которой чаще всего принято шесть базовых порядков составляющих предложения: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV, где:

- **S** – подлежащее – субъект (англ. *subject*);
- **V** – сказуемое – действие (англ. *verb*);

– **O** – прямое дополнение – объект (англ. *object*).<sup>3</sup>

Современное состояние типологии базового порядка слов представлено во Всемирном атласе языковых структур (см. карту WALS 81A) (табл. 6).

В соответствии с материалами таблицы 6 казахский язык относится к типу SOV, русский и английский – к типу SVO. Базовый порядок слов хорошо приемлем для составления грамматических конструкций на начальных

<sup>3</sup> Журинская М. А. Типологическая классификация языков // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. ВН Ярцева. М.: Сов. энцикл. – 1990. – С. 511–512.; Greenberg J.H. Some universals of grammar

with particular reference to the order of meaningful elements // Universals of language. – 1963. – Т.2. – С. 73–113.





этапах обучения целевым языкам. По мере повышения уровней владения языком этот порядок расширяется за счет использования других членов предложения в распространенных предложениях.

### Заключение

Об эффективности казахстанской модели трехязычного образования, на наш взгляд, можно говорить лишь в том случае, если при организации учебного процесса по обучению целевым языкам будут последовательно и правильно реализованы основные подходы обучения трем целевым языкам. Они положены в основу казахстанской модели трехязычного образования: уровневое обучение целевым языкам в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR, коммуникативный и межкультурно-коммуникативный подходы, которые, на наш взгляд, являются наиболее эффективными и целесообразными; а также принципов: соизучения языка и культуры, сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, «двойного вхождения знаний». Именно их реализация способна обеспечить грамотность и усвоение предметных знаний на целевом языке без каких-либо отрицательных эффектов в развитии детей. К примеру, программа Фойера в Бельгии развивает языковые и учебные навыки на трех языках (родной язык, голландский и французский) в начальной школе и наиболее наглядно иллюстрирует преимущества двуязычного и

трехязычного образования [23–24]. Овладение Я1 и Я2 в условиях Казахстана широко поддерживается лингвистически благоприятной средой, а многоязычная программа используется как средство изучения/преподавания Я3. Основным инструментом обучения целевым языкам при этом выступает методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL).

Правильно организованный учебный процесс обучения трем языкам согласно принципам казахстанской модели трехязычного образования способен преодолеть скрытое или открытое противостояние многоязычному образованию и снять с повестки дня ряд скептических вопросов: «Можно ли безукоризненно владеть более чем одним языком?», «Не пострадает ли родной язык от многоязычного образования?», «Не рано ли начинать многоязычное обучение в раннем школьном возрасте?», «Достигим ли высокий уровень грамотности в нескольких языках одновременно?»

На наш взгляд, трехязычие способствует формированию динамичной личности для будущего, росту уровня образованности граждан, повышению их общего культурного уровня, формированию их готовности к международному и межкультурному сотрудничеству [25; 14]. На современном этапе реформирования системы образования Республики Казахстан существуют все предпосылки для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Жетписбаева Б. А.** К вопросу о теоретико-методологической концептуализации полиязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2014. – №. 8. – С. 127–135.
2. **Жетписбаева Б. А., Сырымбетова Л. С., Кубеева А. Е.** К вопросу подготовки педагогов для многоязычного образования в Казахстане // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 168–172



3. **Айтбаева Б. М., Кадина Ж. З., Сатеева Б. С., Акжунусова Н. Б., Горная А.** Роль и место государственного языка в полиязычном образовании республики Казахстан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12-1. – С. 121–123.
4. **Жетписбаева Б. А., Шелестова Т. Ю.** Эмпирические предпосылки раннего обучения английскому языку в школах Казахстана в рамках современной практики трехязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 153–162
5. **Жилбаев Ж. О., Мукатова М. Е., Сырымбетова Л. С., Тастанова А. К.** Современное педагогическое образование в Казахстане: возможности для развития // Научный альманах. – 2015. – № 10-2 (12). – С. 183–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.17117/na.2015.10.02.183>
6. **Мажитаева Ш., Смагулова Г., Тулеуова Б.** Полиязычное образование как одно из приоритетных направлений развития системы образования в Республике Казахстан // European Researcher. Series A – 2012. – № 11-1. – С. 1864–1867.
7. **Мажитаева Ш., Балмагамбетова Ж., Хан Н.** К вопросу о компетенциях в полиязычном образовании // European Researcher. Series A – 2012. – № 10-1. – С. 1713–1716.
8. **Sarbalakova G. B., Khajayeva Z. B., Tompiyeva Z. E.** The problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 235–238.
9. **Maijala M.** Zwischen den Welten–Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2008. – Vol. 13, № 1. – S. 1–17. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223>
10. **House J.** Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des deutschen als Fremdsprache // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1997. – Vol. 1, № 3. – S. 1–19. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711>
11. **Żylińska M. Butzkamm, Wolfgang** (2004), Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2005. – Vol. 10, № 1. – S. 1–3 URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/415/740>
12. **Alptekin C.** Towards intercultural communicative competence in ELT // ELT journal. – 2002. – Vol. 56, Issue 1. – P. 57–64. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
13. **Sudhoff J.** CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion // International CLIL Research Journal. – 2010. – Vol. 1, № 3. – P. 30–37. URL: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>
14. **Сафонова В. В.** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.
15. **Zhetpishbayeva B. A., Tleuzhanova G. K., Tentekbayeva Zh. M., Shunkeyeva S. A.** Ethnolinguodidactic Approach as Methodological Support of Polylingual Education // World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication) – 2013. – Vol. 13. – P. 455–459. URL: [https://www.idosi.org/wasj/wasj27\(elelc\)13/93.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj27(elelc)13/93.pdf)
16. **Merino J. A., Lasagabaster D.** CLIL as a way to multilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2015. – P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
17. **Dalton-Puffer C.** Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – John Benjamins e-Platform, 2007. – 330 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/illt.20>



18. **Blake B. B.** Russell S. Tomlin, Basic word order. Functional principles. – London: Croom Helm, 1986. – 308 p. // Journal of Linguistics. – 1988. – Vol. 24, Issue 1. – P. 213–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700011646>
19. **Siewierska A.** Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish // Journal of Linguistics. – 1993. – Vol. 29, Issue 2. – P. 233–265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700000323>
20. **Gell-Mann M., Ruhlen M.** The origin and evolution of word order // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2011. – Vol. 108, № 42. – P. 17290–17295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1113716108>
21. **Miller D. G.** Indo-European: VSO, SOV, SVO, or all three? // Lingua. – 1975. – Vol. 37, Issue 1. – P. 31–52. DOI: [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(75\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0024-3841(75)90003-0)
22. **Maurits L., Navarro D., Perfors A.** Why are some word orders more common than others? A uniform information density account // Advances in neural information processing systems. – 2010. – Vol. 23. – P. 1585–1593. URL: [http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010\\_0369](http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010_0369)
23. **Weber P. J.** Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft, eine Utopie?: Aspekte einer empirischen Komponentenanalyse zur sprachlichen Identität in Belgien: monograf. – Bonn: Dümmler, 1996. – 276 S. URL: <http://www.uni-mannheim.de/mateo/verlag/diss/abstract/weber-e.htm>
24. **Coenen-Huther J.** Zwei mehrsprachige Länder im Vergleich: Belgien und die Schweiz // Kollektive Identität in Krisen. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997. – S. 142–148. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6\\_9](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6_9)
25. **Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y.** Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 12. – P. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.05)

Lyalya Sarkytovna Syrymbetova, Candidate of Pedagogical Science,  
Head of Center of Trilingual Education in Republic of Kazakhstan,  
Y. Altynsarin National Academy of Education, Astana, Republic of  
Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5063-3231>

E-mail: [miss.syrymbetova@mail.ru](mailto:miss.syrymbetova@mail.ru)

Rymbek Muratovich Zhumashev, Doctor of Historical Sciences,  
Professor, Vice-Rector, Academician E. A. Buketov Karaganda  
State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4518-394X>

E-mail: [zhumashev@bk.ru](mailto:zhumashev@bk.ru)

Daniyar Nugmetuly, Doctoral student, Academician E. A. Buketov  
Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2919-3905>

E-mail: [daniyar\\_nugmetuly@mail.ru](mailto:daniyar_nugmetuly@mail.ru)

Saule Alisherovna Shunkeyeva, Doctoral student, Academician  
E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic  
of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9733-0943>

E-mail: [saule\\_shunk@mail.ru](mailto:saule_shunk@mail.ru)

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Dean of Foreign Languages Faculty, Academician  
E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of  
Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: [zhetpisbajeva\\_m@mail.ru](mailto:zhetpisbajeva_m@mail.ru)

## Methodological approaches and strategies for teaching the three languages in the Republic of Kazakhstan

### Abstract

**Introduction.** The article presents the substantiation of methodological approaches and key learning strategies for effective implementation of Kazakhstan's model of trilingual education taking into account historical and socio-educational prerequisites. The purpose of the article is to consider the methodological approaches and investigate basic learning strategies of the target languages in the Republic of Kazakhstan.

**Materials and Methods.** The authors consider three main methodological approaches underlying the Kazakh model of trilingual education, in terms of their effectiveness and feasibility. The basic principles and strategies in teaching three target languages: Kazakh (official), Russian and English are outlined. The special accents are placed on the need of considering the basic linguistic laws and the laws of development of a language in teaching the target language. The authors relied on general scientific methods of cognition: theoretical research methods – abstraction, axiomatic method, analysis and synthesis.



**Results.** The authors focus on practical application of methodological approaches and principles described in the section "Methodology", which determine the strategy of teaching the target languages. In practice their implementation is carried out by increasing the workload on linguistic subjects, the introduction of uniform requirements to the linguistic and communicative competences of students in accordance with the level model (CEFR) and system of their evaluation, as well as by compiling, lexical and grammatical minimum for each target language, taking into account features of their development in the educational process.

**Conclusion.** Organization of educational process in the Kazakh model of trilingual education should stick to the basic approaches and principles of teaching three target languages: teaching target languages in accordance with the level model (CEFR), communicative and intercultural communicative approaches; principles of teaching language and culture, the balance of the Kazakh (state) and Russian languages in the content of education, "double occurrence of knowledge". The basic tool of language teaching in this case is the method of integrated teaching of subject and language (CLIL). The authors emphasize that there are all prerequisites for effective implementation of Kazakhstan's model of trilingual education in the Republic.

#### Keywords

Trilingual education; Target languages; Educational process; Level teaching in languages; Communicative approach; CLIL technology; Amount of study time; Lexico-grammatical minimum; Cross-cutting issues.

## REFERENCES

1. Zhetpisbayeva B. A. To the question of theoretical-methodological conceptualisation of multilingual education. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2014, vol. 8, pp. 127–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21341691>
2. Zhetpisbayeva B. A., Syrymbetova L. S., Kubeeva A. E. To the question of training teachers for multilingual education in Kazakhstan. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2017, vol. 11, pp. 168–172. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196750>
3. Aitbaeva B. M., Kadina Zh. Z., Sateeva B. S., Akzhunusova N. B., Gornaia A. The role and place of the state language in multilingual education of Kazakhstan Republic. *Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences*, 2015, no. 12-1, pp. 121–123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25375362>
4. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Empirical background of early English language teaching in schools in Kazakhstan in the framework of the modern practice of trilingual education. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2016, no. 10, pp. 153–162. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25986590>
5. Zhilbaev Zh. O., Mukatova M. E., Syrymbetova L. S., Tastanova A. K. Modern pedagogical education in Kazakhstan: opportunities for development. *Scientific Almanac*, 2015, no. 10-2, pp. 183–191. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17117/na.2015.10.02.183>
6. Mazhitaeva Sh., Smagulova G., Tuleuova B. Multilingual education as one of priority directions in development of education system in the Republic of Kazakhstan. *European Researcher. Series A*, 2012, no. 11-1, pp. 1864–1867. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18835282>
7. Mazhitaeva S., Balmagambetova J., Khan N. Competence in Multilingual Education. *European Researcher. Series A*, 2012, no. 10-1, pp. 1713–1716. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18441525>





8. Sarbalakova G. B., Khajayeva Z. B., Tompiyeva Z. E. The problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2017, vol. 11, pp. 235–238 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196773>
9. Maijala M. Ideas on the diversity of the world to intercultural aspects in classes and in textbooks on German as a second language. *Journal of Intercultural Linguistics*, 2008, vol. 13, no. 1, pp. 1–17. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223>
10. House J. To the issue of mastering intercultural competence in the classes German as a foreign language. *Journal of Intercultural Linguistics*, 1997, vol. 1, no. 3, pp. 1–19. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711>
11. Żylińska M. Butzkamm, Wolfgang (2004): The desire to teach, the desire to learn. New method of teaching foreign languages. *Journal of Intercultural Linguistics*, 2005, vol. 10, no. 1, pp. 1–3. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/415/740>
12. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 2002, vol. 56, issue 1, pp. 57–64. (In German) DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
13. Sudhoff J. CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 2010, vol. 1, no. 3, pp. 30–37. URL: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>
14. Safonova V. V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture*, 2014, no. 1, pp. 123–141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
15. Zhetpisbayeva B. A., Tleuzhanova G. K., Tentekbayeva Zh. M., Shunkeyeva S. A. Ethnolinguistic approach as methodological support of polylingual education. *World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication)*, 2013, vol. 13, pp. 455–459. URL: [https://www.idosi.org/wasj/wasj27\(elec\)13/93.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj27(elec)13/93.pdf)
16. Merino J. A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015, pp. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
17. Dalton-Puffer C. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins e-Platform Publ., 2007, 330 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/illt.20>
18. Blake B. B. Russell S. Tomlin, Basic word order. Functional principles. London: Croom Helm, 1986. Pp. 308. *Journal of Linguistics*, 1988, vol. 24, issue 1, pp. 213–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700011646>
19. Siewierska A. Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish. *Journal of Linguistics*, 1993, vol. 29, issue 2, pp. 233–265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700000323>
20. Gell-Mann M., Ruhlen M. The origin and evolution of word order. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011, vol. 108, no. 42, pp. 17290–17295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1113716108>
21. Miller D. G. Indo-European: VSO, SOV, SVO, or all three? *Lingua*, 1975, vol. 37, issue 1, pp. 31–52. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841\(75\)90003-0](http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841(75)90003-0)
22. Maurits L., Navarro D., Perfors A. Why are some word orders more common than others? A uniform information density account. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 2010, vol. 23, pp. 1585–1593. URL: [http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010\\_0369](http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010_0369)



23. Weber P. J. *Multilingual and Multicultural Society – Utopia?: aspects of the empirical analysis of the components of language identity in Belgium*. Monograph. Bonn, Dümmler Publ., 1996, 276 p. (In German) URL: <http://www.uni-mannheim.de/mateo/verlag/diss/abstract/weber-e.htm>
24. Coenen-Huther J. Two multilingual countries in comparison: Belgium and Switzerland. *Collective Identity in Crisis Situations*, VS publishing house of social sciences, 1997, pp. 142–148. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6\\_9](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6_9)
25. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views. *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 12, pp. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>

Submitted: 06 April 2017      Accepted: 03 July 2017      Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. А. Костина, А. В. Хэкетт-Джонс, Н. В. Баграмова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.06)

УДК 372.811 + 811.11-112

## ВЛИЯНИЕ ИНТЕРЬАЗЫКА НА БИЛИНГВАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Е. А. Костина (Новосибирск, Россия),

А. В. Хэкетт-Джонс, Н. В. Баграмова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** В статье представлен обзор основных идей современных зарубежных и отечественных исследователей по проблеме формирования речевого механизма индивида, изучающего иностранный язык. Авторы ставят целью определить эффективные способы взаимодействия лингвистики, психолингвистики и методики обучения иностранным языкам, способствующие повышению эффективности процесса овладения иностранным языком.

**Методология.** Для достижения поставленной цели авторы провели анализ литературы в области лингвистики, психолингвистики, методики обучения иностранным языкам и психологии по проблеме исследования. Провели сравнительно-сопоставительный анализ языков, задействованных в речевом механизме билингва. Интегрировали данные психологии, психолингвистики и лингвистики.

**Результаты.** Ряд авторов скептически относится к идее о существовании третьей языковой системы при двуязычии. В статье приводится аргументация, доказывающая системный характер рассматриваемого явления, в результате чего третья языковая система определяется как промежуточная система, психологически объединяющая три лингвистические системы (родной язык, третья языковая система, изучаемый иностранный язык) и представляющая собой континуум определенных изменений. Этот континуум имеет динамический характер и состоит из серии приближительных систем, каждая из которых всё более последовательно приближается к изучаемому языку. Все изучающие иностранный язык обнаруживают определенные отклонения, т. е. языковые ошибки, наличие и природа которых позволяют преподавателю определить, как далеко учащийся продвинулся в изучении языка.

---

**Костина Екатерина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)

**Хэкетт-Джонс Александра Валерьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [avhackettjones@herzen.spb.ru](mailto:avhackettjones@herzen.spb.ru)

**Баграмова Нина Витальевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой второго иностранного языка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [nvbagramova@mail.ru](mailto:nvbagramova@mail.ru)



**Заключение.** В статье исследуется актуальное для методики обучения иностранным языкам явление фоссилизации, которое проявляется в интерлингвальном поведении билингва как результат совокупности пяти центральных процессов, являющихся компонентами латентной психологической структуры индивида. Под фоссилизацией подразумевается явление, известное как типичные устойчивые ошибки (errors) в отличие от окказиональных ошибок (mistakes). Авторы рассматривают основные характеристики фоссилизации: её динамичность и устойчивость, которые являются предметом исследования теории речевых ошибок. На основе анализа и интеграции данных лингвистики, психолингвистики и психологии авторами разработаны методические рекомендации по оптимизации процесса обучения иностранному языку. Авторы приходят к выводу, что интерязык представляет собой сложную динамическую систему, постоянно сопровождающую процесс становления билингвизма и базирующуюся на законах лингвистики, психологии и психолингвистики. Изучение природы этой системы может в значительной степени способствовать повышению эффективности процесса овладения иностранным языком.

**Ключевые слова:** интерязык; промежуточная языковая система; латентная психологическая структура; интерференция; сверхгенерализация; фоссилизация; сопоставительный анализ языков; языковые ошибки; психологические особенности обучаемых; когнитивные стили.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Adamson H. D.** Interlanguage Variation in Theoretical and Pedagogical Perspective. – London: Routledge, 2009. – 214 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887363>
2. **Adjemian C.** On the Nature of Interlanguage Systems // Language Learning. – 1976. – Vol. 26, Issue 2. – P. 297–320. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>
3. **Ansaldo A. I., Ghazi-Saidi L., Adrover-Roig D.** Interference control in elderly bilinguals: Appearances can be misleading // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. – 2015. – Vol. 37, Issue 5. – P. 455–470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13803395.2014.990359>
4. **Berrior P., Ghazi-Saidi L., Dash T., Adrover-Roig D., Benali H., Ansaldo A. I.** Interference control at the response level: Functional networks reveal higher efficiency in the bilingual brain // Journal of Neurolinguistics. – 2016. – Vol. 43, Part A. – P. 4–16. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.09.007>
5. **Sankoff G. Bickerton Derek** Dynamics of a creole system. London: Cambridge University Press, 1975. Pp. viii + 224 // Journal of Linguistics. – 1977. – Vol. 13, Issue 2. – P. 292–306. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226700005454>
6. **Corder S. P.** Idiosyncratic dialects and error analysis // International Review of Applied Linguistics and Language Teaching. – 1971. – Vol. 9, Issue 2. – P. 147–160. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
7. **Dmitrenko V.** Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages // International Journal of Multilingualism. – 2017. – Vol. 14, Issue 1. – P. 6–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978>
8. **Esfahani F. R.** Wh-constraints in Interlanguage Grammar of Persian EFL Learners and its Implication for Teaching English as a Foreign Language // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 192. – P. 737–747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.089>
9. **Fairclough N.** Language and globalisation. – Oxford: Routledge, 2006. – 186 p.



10. **Gold B. T., Kim C., Johnson N. F., Kryscio R. J., Smith C. D.** Lifelong bilingualism maintains neural efficiency for cognitive control in aging // *Journal of Neuroscience*. – 2013. – Vol. 33 (2). – P. 387–396. DOI: <https://dx.doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013>
11. **Jakobovits L. A.** Research Findings and Foreign Language Requirements in Colleges and Universities // *Foreign Language Annals*. – 1969. – Vol. 2, Issue 4. – P. 436–456. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1969.tb00321.x>
12. **Jäschke K., Plag I.** The Dative Alternation in German-English Interlanguage // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2016. – Vol. 38, Issue 3. – P. 485–521. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S0272263115000261>
13. **Jordens P.** Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning // *Interlanguage Studies Bulletin*. – 1977. – Vol. 2, № 2. – P. 5–76. <http://www.jstor.org/stable/43135167>
14. **Hosseini S. S., Sangani H. R.** Studying the Pre-Intermediate Iranian EL Learners' Interlanguage and the Contribution of their Innate System to the Development of their Oral Communicative Proficiency // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 192. – P. 408–418. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.057>
15. **Kykalova M., Vasilyeva E. A.** On the problem of categorizing students based on their cognitive styles and teaching strategies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 176. – P. 578–587. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.513>
16. **Maseleno A., Hardaker G., Sabani N., Suhaili N.** Data on multicultural education and diagnostic information profiling: Culture, learning styles and creativity // *Data in Brief*. – 2016. – Vol. 9. – P. 1048–1051. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.dib.2016.11.024>
17. **Matusevych Y., Alishahi A., Backus A.** The impact of first and second language exposure on learning second language constructions // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2017. – Vol. 20, Issue 1. – P. 128–149. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S1366728915000607>
18. **Munoz Luna R.** Interlanguage in undergraduates' academic English: Preliminary results from written script analysis // *Encuentro*. – 2010. – Vol. 19. – P. 60–73. [http://www.encuentrojournal.org/textos/Mu\\_oz\\_Luna.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/Mu_oz_Luna.pdf)
19. **Nazarenko L.** Methods of overcoming the language interference in the speech of Russian-speaking immigrants in the Czech Republic // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 93. – P. 1630–1633. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.092>
20. **Nemser W.** Approximative Systems of Foreign Language Learners // *International Review of Applied Linguistics*. – 1974. – Vol. 9, Issue 2. – P. 115–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
21. **Podlipský V. J., Šimáčková S., Petráž D.** Is there an interlanguage speech credibility benefit? // *Topics in Linguistics*. – 2016. – Vol. 17, Issue 1. – P. 30–44. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/topling-2016-0003>
22. **Richards J. C., Kennedy G.** Interlanguage: A Review and a Preview // *Regional English Language Centre Journal*. – 1977. – Vol. 8, Issue 1. – P. 13–28. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003368827700800102>
23. **Рогозная Н. Н.** Билингвизм. Интерязык. Интерференция: монография. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. – 169 с.
24. **Schumann J. H.** The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. – Rowley, Mass.: Newbury House Publ., 1978. – 190 p. <https://catalog.hathitrust.org/Record/000311214>
25. **Selinker L.** Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. – 1972. – Vol. 10, Issue 1-4. – P. 209–232. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>





26. **Шевнин А. Б.** Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 2. – С. 36–44.
27. **Tarone E.** Interlanguage as chameleon // Language Learning: A Journal of Research in Language Studies. – 1979. – Vol. 29, Issue 1. – P. 181–191. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>
28. **Верещагин Е. М.** Понятие «интерференции» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – № 4. – С. 103–110.
29. **Wardhaugh R.** The contrastive analysis hypothesis // TESOL Quarterly. – 1970. – Vol. 4, № 2. – P. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586182>
30. **Whitman R.** Contrastive analysis: problems and procedures // Language Learning. – 1970. – Vol. 20, Issue 2. – P. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1970.tb00476.x>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.06)

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the English Language Chair, Dean of the Foreign Languages Faculty, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: [ea\\_kostina@mail.ru](mailto:ea_kostina@mail.ru)

Aleksandra Valerievna Hackett-Jones, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Second Foreign Language Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1880-4782>

E-mail: [avhackettjones@herzen.spb.ru](mailto:avhackettjones@herzen.spb.ru)

Nina Vitalievna Bagramova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Second Foreign Language Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6599-0285>

E-mail: [nvbagramova@mail.ru](mailto:nvbagramova@mail.ru)

## The impact of interlanguage on students' bilingual behaviour during the process of acquiring a foreign language

### Abstract

**Introduction.** *The article presents an overview of the major ideas of contemporary foreign and Russian researchers on the issue of the speech mechanism formation of a foreign language learner. The authors aim to identify effective synergetic ways of employing linguistics, psycholinguistics and the methodology of foreign language teaching that can improve the efficiency of the language learning process. The authors note that, despite a number of research papers on the subject, published both in Russia and abroad, the science still lacks a clear-cut definition of this phenomenon, and its role in the process of foreign language acquisition is not stated. Thus the research problem of the paper is to study the intermediate language system in the speech mechanism of a bilingual acquiring a foreign language at a given stage. The purpose of the study is to determine the nature and the status of an intermediate language system and its role in foreign language acquisition, and to find out the ways of optimizing the process of foreign language teaching based on the data obtained. In line with the purpose set, the following research objectives were identified: 1) based on the analysis of research literature on the issues in question, to clarify the naming of the intermediate language system and define its nature; 2) to examine the component structure of the interlanguage; 3) based on the integration of data from linguistics, psycholinguistics, and psychology, to determine techniques that influence the dynamics of interlanguage development that can contribute to improving the effectiveness of the teaching process.*

**Materials and Methods.** *The methods employed in the current research combined the analysis of research literature in the fields of linguistics, psycholinguistics, methodology of foreign language teaching, psychology on the issues under study, the contrastive and comparative analysis of languages involved in the speech mechanism of a bilingual, the method of integrating psychological, psycholinguistic, and linguistic data.*

**Results.** *Some authors show skepticism with regard to the existence of the third language system in a bilingual setting. The article presents argumentation to prove the systemic character of this phenomenon, which results in defining the third language system as an intermediate system that psychologically combines three linguistic systems (native language, the third language system, the target language), and represents a continuum of certain changes. This continuum is dynamic in its nature, and consists of a series of approximate systems, each of which consistently and increasingly approaches the target language. All learners of foreign languages show certain deviations from the norm, that is, language mistakes, the existence and nature of which enable the teacher to evaluate the student's progress in learning the language.*

**Conclusion.** *The article explores such a relevant phenomenon for the methodology of foreign language teaching as fossilization, which manifests itself in the interlanguage behavior of a bilingual as a result of the summation of five central processes that constitute the latent psychological structure of the individual. Fossilization is interpreted as a phenomenon known as typical persistent errors as opposed to occasional mistakes. The authors analyze the main characteristics of fossilization, such as its dynamism and stability that make the research subject of the theory of speech errors. Based on the analysis and integration of linguistic, psycholinguistic and psychological data, the authors develop methodological recommendations for optimizing the foreign language teaching process. It is concluded that the interlanguage is a complex dynamic system that continually accompanies the process of developing bilingualism and is based on the laws of linguistics, psychology and psycholinguistics. Studying the nature of this system can greatly enhance the efficiency of the process of foreign language acquisition.*

#### **Keywords**

*Interlanguage; Intermediate language system; Latent psychological structure; Interference; Overgeneralization; Fossilization; Languages comparative analysis; Linguistic errors; Learners psychological features; Cognitive styles.*

#### **Introduction**

Due to globalization processes and the development of plurilingualism in the modern world, the issue of spreading and learning different languages is becoming one of the most important subject matters both in linguistics and methodology of foreign language teaching. At the same time it is acquiring new aspects: the structure of language and cognition, predisposition and capacity for learning, mechanisms of synchrony with regard to a changing language consciousness, comparative analysis of target languages, etc.

Capabilities allowing a person to acquire natural languages account for a specific kind of cognition, and are defined as linguistic cognition. However, the essence and the functioning of

linguistic cognitive systems still lack sufficient research at present.

The process of studying these phenomena is based on the integration of a number of research areas, including linguistics, psychology, psycholinguistics, methodology of teaching foreign languages and some others.

From the beginning of the 20th century various research papers published by a number of authors in the above-mentioned fields have made use of the concept "an intermediate language system" that exists in the consciousness of a bilingual speaker between their native language (L1) and their target language (L2).

In recent years, an increasingly popular theory has suggested that the acquisition of a foreign language can be perceived as a creative process of developing a language system, in the



course of which the learners consciously construct and test their hypotheses regarding their target language by relying on various sources of knowledge available to them, such as: a limited volume of knowledge of the target language itself, knowledge on their first (native) language and the communicative function of the language, knowledge in the field of general linguistics, and their life experience (including their knowledge on the environment, people and the universe).

Gradually, through trial and error, as well as through the method of testing hypotheses, learners slowly and persistently establish approximations that become increasingly close to the system of their target language. This state of approximation has been termed “interlanguage”, meaning an intermediate language system located between the systems of the native and the target languages. Certain assumptions about the existence of “the third system” can be found in a number of works by different researchers: V. Rosenzweig<sup>1</sup>, S. S. Hosseini and H. R. Sangani [14]. The theory of the third (intermediate) system was substantiated by U. Weinreich<sup>2</sup> and became widespread in foreign linguistics in the 1970s and 1980s, as reflected in a variety of interpretations known as “approximative systems”, such as developed by W. Nemser [20], “idiosyncratic (transitional) dialects” studied by S. Corder [6], the process of language pidginization, ‘interyazyk’ (Rus. interlanguage) in the papers by

N. Rogoznaya<sup>3</sup>, N. Loseva<sup>4</sup>, A. Zalevskaya and I. Medvedeva<sup>5</sup>, and others.

This issue has not lost its relevance, as evidenced by the works of modern psychologists and linguists [1–2; 5; 7; 9; 12–18; 21–30]. R. F. Esfahani develops Chomsky’s theory of UG – Universal Grammar, the phenomenon influencing foreign language learner behaviour [8]. Understanding of interlanguage and its development over the internalization of linguistic rules seems essential for S. S. Hosseini and H. R. Sangani [14]. L. Nazarenko believes that foreign language learning comprises the development of intra-level and inter-level language relations [19].

The purpose of this study is to clarify the concept of an intermediate language system, as well as its structure, its nature, and its role in acquiring a foreign language by the individual, and to look for ways of optimizing the process of foreign language teaching based on the data obtained.

In accordance with the above-mentioned purpose, the following research objectives were identified:

- 1) based on the analysis of research literature on the issue, to clarify the naming of the intermediate language system and define its nature;
- 2) to examine the component structure of interlanguage;
- 3) based on the integration of data from linguistics, psycholinguistics, and psychology, to

<sup>1</sup> Rosenzweig V. Y. *Language contacts: Linguistic issues*. Leningrad, Nauka, Leningrad Branch Publ., 1972, 80 p. (In Russian)

<sup>2</sup> Weinreich U. *Languages in Contact: findings and problems (Publications of the Linguistic Circle of New York, #1)*. New York, 1953, 148 p.

<sup>3</sup> Rogoznaya N. N. “Me you no understand”, or Interlanguage. *Russian Language Abroad*, 2003, no. 1, pp. 53–56. (In Russian)

<sup>4</sup> Loseva N. V. Several Aspects of Using the Interlanguage Theory in the Methodology of Foreign Language

Teaching. *Human and their Language: Papers of the XVI International Conference of the Academic School and Seminar named after L.M. Skrelinina, Herzen University*. St Petersburg, Skifia Publ., 2013, pp. 296–301. (In Russian)

<sup>5</sup> Zalevskaya A.A., Medvedeva I.L. *Psycholinguistic Problems of Academic Bilingualism: a study guide*. Never, Never State University Publ., 2002, 194 p. (In Russian)



determine techniques that influence the dynamics of the interlanguage development that can contribute to improving the effectiveness of the teaching process.

### Materials and Methods

This research employs such methods as the analysis of research literature on the problematics in question in the fields of linguistics, psycholinguistics, methodology of foreign language teaching, contrastive and comparative analysis of languages involved in the speech mechanism of a bilingual, the method of integration of psychological, psycholinguistic, and linguistic data.

The intermediate system is based on the observable product of the learner's speech production, which stems from their attempts to reproduce the norm of the target language [11; 20; 25], as well as on the predicted linguistic behavior of language learners, associated with the form of utterances that are produced with the help of the given system.

Psychologically relevant data for the process of learning a foreign language is made up by three sets of utterances: 1) utterances in the native language (L1); 2) utterances produced in the language of the intermediate system (IL); 3) utterances produced by the native speakers of the target language (L2). The totality of these utterances forms the basis of the study of psycholinguistic processes underlying the interlanguage behavior of foreign language learners.

According to L. Selinker [25], the latent psychological structure of the individual incorporates five central and a whole row of peripheral processes. The central processes are as follows.

1. Language transfer. This group includes cases of interlingual interference resulting from

the influence the native language exerts on the learners.

2. Mistakes caused by the methods of training (transfer of training). One of the most common mistakes in this group can be illustrated by such an example as the students' mixing up of the forms of personal pronouns "he" and "she" in favour of the predominant use of the first form. L. Selinker explains this by the fact that dictionaries, along with the illustrative material used in textbooks and exercises tend to employ "he" as a prevalent form.

3. Strategy of foreign language learning. Currently psycholinguists cannot give a conclusive definition of the term "strategy" with relation to language learning.

4. The communication strategy in a foreign language. This point refers to the cases of violation of the language norms characteristic of the target language that occur in the process of communication and are caused by certain internal motives of the speaker. The following can provide an example: the omission of affixes of plural forms and personal endings brought into effect in order to accelerate the expression of the speaker's intention (so as to avoid causing the listener's annoyance by reflecting too long over the proper implementation of an utterance).

5. Overgeneralization of linguistic phenomena in the target language. This feature is caused by the lack of knowledge on a range of rules functioning in the target language, and, as a result, their violation (intralingual interference). A good example of this can be provided by one of the typical mistakes occurring at the initial stage of learning English, such as the disuse of the ending "-s" at the end of the verb in the 3rd person singular in the Present Simple tense.

In addition to the five basic processes described above, there also exist peripheral ones, which, to some extent, also affect the interlanguage behavior of students (pronunciation





of words based on the orthographic principle or pronunciation based on the principle of cognate matching, hypocorrection, etc.).

## Results

### *III.1. The phenomenon of fossilization*

At the present stage of research development, we cannot say decisively and unequivocally, which one of the five above-mentioned processes corresponds to the data available for our observation, that is, whether a certain constituent of adherence of the interlanguage system is the result of language transfer, transfer of skills, or both collectively. However, in most cases, a researcher has the means to see an answer. These five central processes in conjunction with the peripheral ones cause fossilization in the interlanguage behavior of the learners.

From the psychological perspective, fossilization refers to a mechanism that exists in the latent psychological structure of the individual and produces phonological, morphological and syntactic forms in a foreign language in the learner's speech, that do not meet the standard norms of the target language, even after a certain period of time spent on learning the language.

The linguistic aspect of fossilization is made up by linguistic elements, rules, and subsystems that a native speaker of a given language (L1) is trying to keep in their intermediate language (IL) as applied to their target language (L2), regardless of the age of the learner, or the number of explanations and instructions that they receive in the target language [25, p. 219]. It also includes the forms that are not generally present in the foreign language speech of learners but have a tendency to appear under extreme conditions (anxiety,

stress, poor health and so on). This phenomenon is known as back-sliding.

The linguistic notion of fossilization describes a phenomenon that is widely known as typical resistant faults (errors), in contrast to randomly occurring occasional faults (mistakes).

1. One of the main characteristics of the fossilization process is its dynamism. The heterogeneity of this process makes it difficult to single out any one of its specific phases: all speakers of a foreign language show certain deviations, depending on how far they have advanced in the process of language acquisition towards the target language system.

2. Another important feature of fossilization is its stability, which results in the fact that numerous structures of the intermediate system remain in the learners' language for a long time (or forever, in most cases) and display themselves regularly in their utterances. Consequently, psycholinguistic structures, even after having been seemingly eliminated from the speech of learners, are constantly present in the mind of the learner, preserved by the fossilization mechanism by means of one of the five above-mentioned processes. This allows L. Selinker to put forward a hypothesis, according to which the interlanguage identifications, that psychologically unite three linguistic systems (L1, IL and L2), get activated in the latent psychological structure whenever any attempt of the learners to produce an utterance in L2 takes place.

### *III.2. The third system*

Several authors express a sceptical opinion of the idea of the third system existing in a bilingual setting (Vereshchagin [28]; Karlinsky <sup>6</sup>). Their argumentation in this regard is as follows: if bilingual speech was based on a third system,

<sup>6</sup> Karlinsky A. E. *The Fundamentals of the Theory of Language Interaction*. Alma-Aty, "Gylym" Publ., 1990, 181 p. (In Russian)



then incorrect speech utterances would be generated on a regular basis. In reality, however, they are generated with accordance to the regularities of a probability process. Since there is no strict determination between the given meaning and its realization in the speech, there is no reasonable basis to postulate the existence of a third system under bilingualism [28]. While sharing the point of view stated above, A. Karlinsky complements it with the following conclusions<sup>7</sup>:

- The third system (as opposed to the language system as a social phenomenon) is not characterized by stability, it has a tendency for transformation in the course of life of a given individual, and it is dependent on the level of their proficiency in L2.

- The third system has no history in the conventional sense, it reflects a synchronous state of interaction between two languages that does not change due to the influence of internal (intrasystemic) or extralinguistic factors (the development of science, culture, etc.), which is true for the processes of a language change, but in the context of acquiring a certain level of language proficiency by the bilingual learner. Its character is flawed, while there are practically no languages existing with a flawed system.

- The impact of the “third” system on the speech of a bilingual learner is one-sided in its nature, as it is manifested only in L2 speech, while the learner’s speech in L1 remains beyond its influence and is constructed in compliance with the rules of this language.

- Linguistic experience does not have any credible evidence of the real existence of “the third system”. So far, nobody has been able to describe it in a satisfactory manner. What is usually presented as a description of “the third

system”, in reality proves to be a list of differential features of the two specific languages, which serve for the bilingual learner as a basis for the identification of the latter in the course of their language activity.

The following arguments can be proposed in response and objection to the above-mentioned criticism regarding the third system.

The main reason for most points of the criticism consists in what can be seen as an almost complete lack of elaboration of the stated problem (which in itself is a component of the theory of speech errors) in the Russian academic literature.

Systematization and closer examination of persistent errors allows an observer to point out their regularity. This is reflected in the fact that persistent errors are collective in their nature, and marked by a periodic recurrence. The lack of conclusive evidence for the existence of the third system in the form of its comprehensive description, can be explained, on the one hand, by the relative “youth” of this hypothesis, and, on the other hand, by the virtual impossibility to describe the entire language system within the framework of one study, especially taking into account the number of “the third language systems” that significantly exceeds the number of languages and is equal in its number to the total of possible binary combinations between existing languages, that is to say, virtually limitless. Nevertheless, one can identify a certain number of most frequent combinations (Russian – English, English – German, etc.). In other words, the number of language systems is limited, while the number of “third systems” is limitless, which, however, does not rule out the possibility of describing every one of them.

Having said the above, we can conclude that interlanguage is a complex dynamic system that

<sup>7</sup> Karlinsky A. E. *The Fundamentals of the Theory of Language Interaction*. Alma-Aty, “Gylym” Publ., 1990, 181 p. (In Russian)



is closely associated with the process of bilingual development and based on the rules and principles of linguistics, psychology and psycholinguistics.

Neorolinguists (P. Berroir [4], A. I. Ansaldo [3], B. T. Gold [10]) think that learning two or more languages modulate some goal-directed behaviour, which might result for bilinguals in having more resources than monolinguals for dealing with interference.

A comprehensive research of the nature of interlanguage system can have immense implications for enhancing the effectiveness of foreign language learning.

As an example, the following methodological recommendations can be suggested.

Let us list the processes of the latent psychological structure of an individual that we consider most relevant for the methodology of foreign language teaching.

These, first and foremost, are the language transfer (interference) and overgeneralisation (intralingual transfer).

According to the interference theory, overcoming the interfering influence of the native language removes all difficulties in foreign language acquisition, due to the fact that all other language elements should be transferred from the native language to the target one with ease.

As methodological studies show, different learners who are native speakers of the same language make different mistakes, many of them not caused by interference. These include errors stemming from deficiencies in the acquisition of learning material, features of the learning situation, and, most importantly, errors caused by overgeneralization (intralingual interference).

In addition, not all language errors predicted on the basis of comparative analysis find realization in the learners' speech.

And, finally, as numerous studies have shown, the task of a complete comparative description of two (or more) languages at every language level is practically unachievable.

Overgeneralization, identified by L. Selinker as a further component of the latent psychological structure, is defined by the methodology in our country as intralingual interference. This phenomenon is a wrong generalization of linguistic experience within the framework of the target language, when characteristic features of the studied language are applied to the areas of the language of which they are not typical.

Such mistakes are made by many students when learning a foreign language, and their number indicates that the phenomenon of overgeneralisation should be taken into account no less than the phenomenon of interference. This is particularly important due to the universal character of this phenomenon, and native speakers of different languages make the same mistakes caused by overgeneralisation. Another fact that attests to the universality of this phenomenon is as follows: while acquiring their own mother tongue, American children often apply the principle of overgeneralization to the formation of past tense forms, e.g. go – goed, fly – flied<sup>8</sup>.

The attempt to predict linguistic errors by using contrastive analysis (apriori) was critically perceived by other members of linguistic community and representatives of foreign language teaching methodology<sup>9</sup>, who considered it more expedient to study linguistic difficulties

<sup>8</sup> Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1987, 285 p.

<sup>9</sup> Rosenzweig V. Y. *Language contacts: Linguistic issues*. Leningrad, Nauka, Leningrad Branch Publ., 1972, 80 p. (In Russian)



aposteriori, i. e. after a completed fact of interference.

Representatives of this school of thought believe that the analysis of speech errors has the advantage over contrastive analysis in that it covers a larger group of linguistic phenomena and deals with the factual material.

The advantage of the analysis of linguistic errors lies in the fact that its conclusions are more specific and concrete: while comparative analysis predicts the areas of possible occurrence of interference, the analysis of the facts of interference demonstrates the points of its manifestation.

Consequently, in order to improve the efficiency of the educational process, it seems appropriate to draw on both of the above-mentioned concepts: interference and overgeneralization on the one hand, and the theory of linguistic errors on the other.

This integration of studying errors both apriori and aposteriori, makes it possible to develop a database for linguistic errors caused by the processes of interference and overgeneralization.

Identifying the causes of language errors enables the teacher to use methodological techniques for the prevention of potential errors, as well as the timely elimination of factual errors aimed at avoiding their fossilization.

### *III.3. The strategy of learning a foreign language*

The next process included in the latent psychological structure of an individual, according to L. Selinker's findings, is the strategy of learning a foreign language.

In methodology, strategies are interpreted as "a combination of knowledge-based methods and efforts, which are used by learners to

understand, remember and use their knowledge of the language system and to develop their speech skills and abilities"<sup>10</sup>.

However, keeping in mind that the learning process is bilateral in its character and involves the teacher as well as students, then the notion of "strategy" also covers the efforts of the teacher in organizing the learning process, so we can acknowledge that this concept also includes combinations of intellectual techniques and efforts used by the teacher to organize the educational process effectively.

These techniques should take into account various individual psychological characteristics of learners that are relevant for foreign language acquisition. These include the types of the nervous systems of students: inert/labile type of nervous system, level of anxiety, ability to show empathy, extroversion/introversion, etc., as well as their cognitive styles, that is, the ways in which the interiorization of the environment is carried out.

Among a large number of cognitive styles observed in an individual, there is a group that influences the successfulness of foreign language acquisition. These include: the dominant role of the perception of the environment (visual, auditory, kinesthetic), field dependence – independence, the dominant role of one of the hemispheres of the cerebral cortex, tolerance, reflexivity – impulsivity, and others.

If we take into account the classification of students according to the type of learning (type of intellect) and subsequent individualization of teaching with regard to each of the types we will be able to improve the efficiency of teaching foreign languages [15].

<sup>10</sup> Azimov E. G., Shchukin A. N. *A New Dictionary of Methodological Terms and Notions (theory and practice*

*of language teaching)*. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian)



## Conclusion

Since interlanguage is a heterogeneous process, and all speakers of a foreign language show certain deviations from the norm, depending on how far they have advanced on their route to the system of the target language in the process of its acquisition, interlanguage is subjected to constant changes in the process of language acquisition and represents a continuum of more or less consistent changes.

It can be assumed that this continuum consists of a series of approximate systems, each one of them gradually and steadily approaching the target language in such a way that we can always evaluate the learners' knowledge at any point in this continuum [6, p. 154].

Consequently, regular monitoring in the form of testing, control tasks or quizzes allows the teacher to assess each learner's stage of their progress in a foreign language, and take appropriate measures to optimize their speedy

advance in the space of the continuum that constitutes the substance of interlanguage.

## Main conclusions

1. Interlanguage is a phenomenon that constantly emerges as a result of contact between two or more languages, and affects the communicative behavior of bilinguals.

2. Interlanguage represents a developing language system and reflects the linguistic competence of learners both in dynamic and static aspects.

3. Interlanguage of learners in a monolingual language environment is characterized by certain similar features.

4. Integration of the analysis of psycholinguistic and linguistic processes, which underlie the interlanguage mechanism, allows us to develop methodological techniques that contribute to improving the effectiveness of the foreign language acquisition process.

## REFERENCES

1. Adamson H. D. *Interlanguage Variation in Theoretical and Pedagogical Perspective*. London, Routledge Publ., 2009, 214 p. DOI: <http://doi.org/10.4324/9780203887363>
2. Adjemian C. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 1976, vol. 26, issue 2, pp. 297–320. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>
3. Ansaldo A. I., Ghazi-Saidi L., Adrover-Roig D. Interference control in elderly bilinguals: Appearances can be misleading. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2015, vol. 37, issue 5, pp. 455–470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13803395.2014.990359>
4. Berrier P., Ghazi-Saidi L., Dash T., Adrover-Roig D., Benali H., Ansaldo A. I. Interference control at the response level: Functional networks reveal higher efficiency in the bilingual brain. *Journal of Neurolinguistics*, 2016, vol. 43, part A, pp. 4–16. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.09.007>
5. Sankoff G. Bickerton Derek, Dynamics of a creole system. London: Cambridge University Press, 1975. Pp. viii + 224. *Journal of Linguistics*, 1977, vol. 13, issue 2, pp. 292–306. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226700005454>
6. Corder S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 1971, vol. 9, issue 2, pp. 147–160. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
7. Dmitrenko V. Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 2017, vol. 14, issue 1, pp. 6–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978>





- © 2011–2017 NSPU Bulletin



23. Rogoznaya N. N. *Bilingualism. Interlanguage. Interference: monograph*. Irkutsk, Irkutsk State Technological University Publ., 2012, 169 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23225847>
24. Schumann J. H. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House Publ., 1978, 190 p. URL: <https://catalog.hathitrust.org/Record/000311214>
25. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 1972, vol. 10, issue 1-4, pp. 209–232. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
26. Shevnin A. B. Erratology and interlingual communication. *Voronezh State University Bulletin, series "Linguistics and Interlingual Communication"*, 2004, no. 2, pp. 36–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18239282>
27. Tarone E. Interlanguage as chameleon. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 1979, vol. 29, issue 1, pp. 181–191. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>
28. Vereshchagin E. M. The notion of “interference” in linguistic and psychological literature. *Foreign Languages in Higher Education*, 1968, no. 4, pp. 103–110. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21034889>
29. Wardhaugh R. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 1970, vol. 4, no. 2, pp. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586182>
30. Whitman R. Contrastive analysis: problems and procedures. *Language Learning*, 1970, vol. 20, issue 2, pp. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1970.tb00476.x>

Submitted: 06 April 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Е. Н. Францева, О. С. Прилепских, Е. Н. Кузнецова, А. В. Донцов, С. Г. Корлякова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.07)

УДК 378.147.34 + 159

## ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. Н. Францева, О. С. Прилепских, Е. Н. Кузнецова, А. В. Донцов,  
С. Г. Корлякова (Ставрополь, Россия)

**Проблема и цель.** В статье рассмотрена проблема эффективности применения технологии коммуникативного обучения как средства формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка. Цель статьи – проанализировать эффективность применения технологии коммуникативного обучения в процессе изучения иностранного языка студентами педагогического вуза.

**Методология.** Методологической основой исследования стали идеи гуманистической педагогики; деятельностный подход, концепции компетентностного подхода в образовании и коммуникативного подхода в обучении иностранному языку; теория моделирования будущей профессиональной деятельности в ситуациях речевого общения.

**Результаты.** Технология коммуникативного обучения является эффективной при соблюдении следующих условий: реализации принципа индивидуального подхода в обучении; учете коммуникативных способов овладения студентами вторым языком; развитии восприятия, памяти, речевой активности, вербального мышления, мотивации студентов к обучению, эмпатии, рефлексии, межличностного общения. Проанализированы и приведены примеры использования

---

**Францева Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, психолого-педагогический факультет, Ставропольский государственный педагогический институт.

E-mail: [l.frantseva@yandex.ru](mailto:l.frantseva@yandex.ru)

**Прилепских Оксана Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, психолого-педагогический факультет, Ставропольский государственный педагогический институт.

E-mail: [2323311@rambler.ru](mailto:2323311@rambler.ru)

**Кузнецова Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, психолого-педагогический факультет, Ставропольский государственный педагогический институт.

E-mail: [elekuznetsova@yandex.ru](mailto:elekuznetsova@yandex.ru)

**Донцов Алексей Викторович** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, декан психолого-педагогического факультета, Ставропольский государственный педагогический институт.

E-mail: [armasha-dav@mail.ru](mailto:armasha-dav@mail.ru)

**Корлякова Светлана Георгиевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, психолого-педагогический факультет, Ставропольский государственный педагогический институт.

E-mail: [s.k2002@mail.ru](mailto:s.k2002@mail.ru)



диалога, полилога, дискуссии, эссе как основных методов формирования навыков говорения, чтения, аудирования, письма в процессе изучения английского языка.

**Заключение.** Апробация технологии коммуникативного обучения в образовательном пространстве педагогического вуза подтвердила ее эффективность как средства формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка. Применение технологии способствует более быстрой сформированности коммуникативности студентов, мотивации к изучению иностранного языка, высокой результативности формирования практических иноязычных навыков студентов.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; технология коммуникативного обучения; коммуникативно-ориентированное обучение; психологические условия обучения; иноязычные навыки; мотивация студентов; коммуникативная компетентность студентов.

### Проблема и цель исследования

Решение проблемы формирования коммуникативной компетентности человека средствами образования отвечает ценностным ориентирам современного общества, поскольку успешная интеграция личности в социокультурное пространство обеспечивает ресурс консолидации и развития общества<sup>1</sup>. Именно с этим связано обращение исследовательского внимания к внешним условиям и внутренним психологическим механизмам, влияющим на формирование коммуникативной компетентности личности [5; 18; 20; 27]. Коммуникативная компетентность – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающая успешному процессу социализации личности<sup>2</sup>. Развитие коммуникативной компетенции должно находить свое отражение в будущей профессиональной педагогической деятельности студентов.

Наше исследование направлено на решение проблемы эффективности применения технологии коммуникативного обучения в

процессе формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в ходе изучения иностранного языка.

Цель исследования – осуществить анализ эффективности применения технологии коммуникативного обучения как средства формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка.

### Методология исследования

Современная лингвистика соединяет два понятия: «коммуникация» и «компетенция», рассматривая коммуникативную компетенцию как феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказываний, умение порождать дискурс любой протяженности, соотносясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения<sup>3</sup>.

Теоретический анализ научной литературы позволяет определить ряд подходов к по-

<sup>1</sup> Текеева М. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2009. – 218 с.

<sup>2</sup> Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

<sup>3</sup> Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.



ниманию смысла коммуникативной компетентности, которая трактуется учеными по-разному:

– психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми, или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты, включающая некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [22];

– интегративная способность целесообразно взаимодействовать с другими людьми на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т. п. [19]) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [6];

– общая способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению [17];

– комплексное образование личности, состоящее из трех компонентов: эмоционально-мотивационного, когнитивного и поведенческого<sup>4</sup> и т. д.

Таким образом, большинством авторов коммуникативная компетентность рассматри-

вается как одна из ключевых, обеспечивающая все стороны жизни и деятельности человека, влияющая на его профессиональные и личностные характеристики.

Отечественные и зарубежные исследователи занимаются проблемой коммуникативной компетентности в различных аспектах:

– определение, состав, виды, диагностика, развитие и др. (Ю. Н. Емельянов<sup>5</sup>, Л. А. Петровская<sup>6</sup>, Ю. М. Жуков<sup>7</sup>, П. В. Растянников П. В.<sup>8</sup>, В. Н. Spitzberg [14] и др.);

– особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях образовательного процесса (Ю. Н. Емельянов<sup>9</sup>, И. А. Зимняя<sup>10</sup>, Е. И. Пассов<sup>11</sup> и др.);

– специфика работы по совершенствованию коммуникативной компетентности личности (Ю. М. Жуков<sup>12</sup>, Л. А. Петровская<sup>13</sup> и др.);

– формирование коммуникативной компетентности как основного компонента профессиональной квалификации современного специалиста [1; 12], как условие академического и профессионального успеха личности [2; 10];

– совершенствование межкультурной коммуникации студентов вузов как средство повышения их академической мобильности (Костина Е. А. [23–25], Lehtomäki Е. [8], Skyrme G. [13]),

<sup>4</sup> Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

<sup>5</sup> Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

<sup>6</sup> Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

<sup>7</sup> Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.

<sup>8</sup> Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.

<sup>9</sup> Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

<sup>10</sup> Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

<sup>11</sup> Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

<sup>12</sup> Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.

<sup>13</sup> Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.





– значимость культурного многообразия представителей разных национальностей в формировании коммуникативной компетентности [3];

– новый диагностический подход к изучению компонентов коммуникативной компетентности [9];

– использование современных информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования коммуникативной компетентности (например, видеороликов с коммуникативными ситуациями) [1], различных дидактических игр;

– усовершенствование оценки коммуникативной компетентности студентов вузов в таких формах, как дискуссии в фокус-группах и структурированных устных интервью [7].

Учитывая исследовательский опыт обозначенных ученых, мы провели психолого-педагогический эксперимент на психолого-педагогическом факультете Ставропольского государственного педагогического института в 2015–2017 гг., который включил метод эксперимента, наблюдения, тестирование, анализ письменных работ.

Методологической основой исследования стали идеи гуманистической педагогики, деятельностного, компетентностного коммуникативного подхода в образовании и обучении иностранному языку; теория моделирования будущей профессиональной деятельности в ситуациях речевого общения.

В диагностический комплекс были включены следующие методики, адаптированные к предмету исследования: «Аудирование речи, построение индивидуального профиля аудитора (слушателя)»; оценка слухового внимания «Перепутанные инструкции»;

«Оценка свойств говорящего с помощью метода семантического дифференциала»; «Оценка усвоения текстовой информации с помощью методики дополнения»; оценка свойств говорящего «Карта контроля состояния речи»<sup>14</sup>; тест оценки коммуникативных умений собеседника (В. И. Долгов); «Изучение отношения к учению и учебным предметам» (Г. Н. Казанцев); «Направленность на приобретение знаний», «Направленность на отметку» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) [21]; «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина); «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) [21].

Методы исследования:

– теоретические: теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме формирования коммуникативной компетентности; анализ собственного педагогического опыта; анализ обучающих программ по иностранному языку;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий формирующий этап с использованием технологии коммуникативного обучения, тестирование; наблюдение; изучение творческих работ студентов; математическая обработка данных эксперимента.

### Результаты исследования

Обучение студентов, ориентированное на формирование коммуникативной компетентности, создает внутреннюю психологическую и языковую готовность к общению, направленность на вхождение в коммуникативное пространство. Для организации и осуществления такого обучения необходимо использование эффективных технологий, одной из которых, по нашему мнению, является технология коммуникативного обучения.

<sup>14</sup> Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда,

В. К. Гербачевский и др. / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2007. – 560 с.



Осмысление проблемы формирования коммуникативной компетентности неизбежно связано с выделением и обоснованием технологии обучения и способов ее реализации в образовательной практике, которая предполагает организацию психологического сопровождения данного процесса. Поддержим точку зрения И. С. Слободянюк о том, что психологическая поддержка процесса обучения иностранным языкам и определенный уровень психологической подготовки студентов способствуют преодолению студентом возникающих затруднений в процессе обучения. Причем психологическая готовность к овладению иностранными языками включает достаточный уровень сформированности личных свойств и способностей студентов и рассматривается как важный компонент иноязычной коммуникативной компетентности студента<sup>15</sup>.

В определении психологических основ образовательной стратегии обучения иностранным языкам заслуживают особого внимания исследования И. А. Зимней<sup>16</sup>, которая выделила следующие основные предпосылки формирования навыка говорения на иностранном языке: организацию целенаправленности обучения; наличие у обучающихся внутренней мотивации; временное распределение упражнений; включение формируемого навыка в значимую, коммуникативную ситуацию; осознанность учащимися результатов выполненного речевого действия и принципов построения действий; учет педагогом ранее сформировавшихся навыков родного языка.

Реализация данных психологических условий возможна лишь в процессе организации гуманистического воздействия на обучающегося с учетом его интересов и опыта, понимания его психологических характеристик, закономерностей психического развития; через активизацию творческих резервов личности, являющихся основой коммуникативной компетентности в условиях освоения иностранного языка [23].

В представленном нами исследовании был создан ряд психологических условий, необходимых для успешной апробации технологии коммуникативного обучения. Одним из ведущих психологических условий стала реализация принципа индивидуального подхода в обучении. Основываясь на исследованиях М. К. Кабардова<sup>17</sup>, был осуществлен диагностический учет студентов с коммуникативным и некоммуникативным способами овладения вторым языком. Данные типы обучающихся отличаются по форме протекания активности: у студентов коммуникативного типа проявление активности происходит в основном в процессе общения, некоммуникативный тип студентов активизируется в процессе познавательной деятельности.

Помимо доминирующего типа овладения иностранным языком считаем необходимым осуществлять учет развития таких психических процессов, как восприятие и память, уровень речевой активности студентов и вербального мышления, составляющих психологическую структуру овладения иностранным

<sup>15</sup> Слободянюк И. С. Психологические трудности студентов в овладении иностранным языком и их преодоление средствами иноязычного диалога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

<sup>16</sup> Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

<sup>17</sup> Кабардов М. К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка при интенсивном обучении // Новые исследования в психологии. – 1982. – Вып. I. – С. 67–79.



языком. Отметим необходимость осуществления психологического диагностирования данных параметров.

Важным условием, стимулирующим процесс овладения иностранным языком, является создание психологической и языковой готовности к общению [22]. Реализация данного условия осуществлялась через организацию эмоционально окрашенных видов деятельности в процессе освоения студентами нового материала, моделирование ситуаций, стимулирующих сохранение нового материала в долговременной памяти. Опора на эмоциональный фон и аффективные факторы воздействия в процессе обучения иностранному языку способствует формированию одной из сторон коммуникативной компетентности студентов.

С целью поддержания динамики в формировании коммуникативной компетентности студентов осуществлялся учет мотивационной активности студентов и их внутренних побуждений [11].

Проведение занятий в игровой и тренинговой форме способствовало эффективной психологической адаптации студентов, активизирующих вербальное мышление и способность самостоятельно принимать решения.

На констатирующем этапе эксперимента студенты продемонстрировали мотивацию к изучению иностранного языка в объеме 25,15 %, коммуникабельность – 27,3 % (суммарные показатели).

Формирующий этап эксперимента был направлен на решение задач.

1. Овладение студентами учебными навыками и умениями, способами познавательной деятельности, обеспечивающими успешное изучение английского языка.

2. Пробуждение интереса к иностранному языку, стремление научиться правильно и свободно говорить и писать на английском языке.

3. Формирование умений работать в сотрудничестве с членами учебной группы, выполняя различные социальные роли, умений использовать разные способы взаимодействия с окружающими людьми, получать необходимую информацию из обучающих источников на английском языке.

4. Развитие коммуникативной компетентности студентов в аудиторной и внеаудиторной работе путем использования мультимедийных технологий.

В выборе и организации учебного материала мы опирались на основные принципы коммуникативно-ориентированного обучения: речевую направленность через общение, функциональность, ситуативность, ролевую организацию учебного процесса, новизну, личностную ориентацию общения, моделирование.

Задания представлены в соответствии с основными видами речи: говорение, чтение, слушание, письмо. Помимо этого, со студентами проводились занятия в игровой и тренинговой форме на развитие познавательной и мотивационной сферы, эмпатии, рефлексии, межличностного общения.

## Говорение (Speaking)

### Метод диалога

(1) Sample Interview (Choosing a present)<sup>18</sup>. – Образец интервью (Выбор подарка).

На первом этапе выполнения задания преподаватель описывает ситуацию, объясняет проблему и предлагает один из возмож-

<sup>18</sup> Ashton S., Thomas B. Preliminary English Test. Plus 2. – Harlow, Person Education Limited, England, 2008. – 224 p. URL: [http://nyelvkonyvbolt.hu/en/shop/books-](http://nyelvkonyvbolt.hu/en/shop/books-for-language-learning/exam-preparation/pet-exam-preparation/pet-practice-tests-plus-2-with-key-audio-cds-and-itest-cd-rom)

[for-language-learning/exam-preparation/pet-exam-preparation/pet-practice-tests-plus-2-with-key-audio-cds-and-itest-cd-rom](http://nyelvkonyvbolt.hu/en/shop/books-for-language-learning/exam-preparation/pet-exam-preparation/pet-practice-tests-plus-2-with-key-audio-cds-and-itest-cd-rom)



ных вариантов ее решения. Отбор и организация материала происходят на основе ситуации или проблемы, которая может действительно заинтересовать учащихся студенческого возраста (выбор подарка другу). Преподаватель предлагает проблему, а не тему урока. Ролевая организация урока и воссозданная ситуация вызывают желание говорить и высказывать свое мнение [6; 15].

Принцип новизны сохраняется в организации различных речевых ситуаций (прослушать и записать высказывания, выбрать партнера для диалога, самостоятельно организовать деятельность общения). Разнообразие приемов работы проявляется в выполнении разных речевых упражнений: прослушайте, прочитайте и выберите, подчеркните, разыграйте диалог с партнером. Все условия, задания и упражнения преподаватель комментирует на английском языке. На занятии студенты приобретают навык ведения диалога – решения проблемы. Идет отработка лексики и грамматических категорий в ситуации диалогического общения, а именно: поддержать ситуацию общения, высказать собственное мнение и объяснить причины выбора.

(2) I'm going to describe a situation to you. A friend of yours is leaving your English class. And you want to buy her a present. Talk together about what present to buy. Here's a picture with some ideas to help you – Я опишу ситуацию для Вас. Ваш друг заканчивает курс английского языка, и вы хотите купить ему подарок. Поговорите друг с другом, чтобы решить, какой подарок ему купить. Вот картинка, которая поможет вам в выборе идей.

По результатам прослушивания преподаватель задает вопрос на понимание услышанного интервью.

Упражнение имеет речевую направленность, т. к. происходит описание предметов, изображенных на картинке, и ситуация высказывания соответствует реальной ситуации общения.

2. Functions: Giving opinions. – Практическое задание: Высказывание собственного мнения.

Высказывания анализируется через вопросы:

(3) Which expressions are positive? – Какие выражения позитивные?

Which expressions are negative? – Какие выражения негативные?

Which expressions means you aren't sure? – Какие выражения показывают вашу неуверенность?

В данных упражнениях соблюдается принцип функциональности<sup>19</sup>, так как слова и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся подтверждает свою мысль, сомневается в услышанном, спрашивает и побуждает собеседника к действию общения.

3. Functions: Giving reasons. – Объяснение причин.

(4) Underline the reasons for the decisions in these examples. – Подчеркните выражения, которые объясняют причину выбора в данных примерах:

1) I think the necklace is best because it's very pretty. – Я думаю, ожерелье подойдет больше всего потому, что оно очень красивое.

<sup>19</sup> Кабардов М. К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка при интенсивном обучении // Новые исследования в психологии. – 1982. – Вып. I. – С. 67–79.



2) If we get that, she'll remember us every time she wears it. – Если мы его купим, она будет нас вспоминать каждый раз, когда его одевает.

3) I don't think the flowers are a good idea as they'll die quickly. – Я не думаю, что цветы – это хорошая идея, так как они быстро вянут.

4. Контрольное задание.

(5) Work with partners. Look at the picture and decide together what you would buy. Ask your partner for his/her opinions and give yours. – Работайте в парах. Посмотрите на картинку и решите, что вы хотели бы купить. Спросите мнение своего партнера и выскажите свое.

Выполнение данного задания подчеркивает личностную ориентацию общения, когда учитывается индивидуальный характер речи, набор эмоций, чувств и интересов. Высказывание каждого участника диалога будет характеризоваться собственным набором лексических единиц (уровень владения языком) и содержанием высказывания (личный опыт).

Коллективное взаимодействие проявляется в активном общении учащихся друг с другом и возможности включить в круг общения несколько партнеров, а также поменять участников диалога. Работа в паре или небольшой группе позволяет студенту учиться сообща.

### **Метод полилога**

(6) Чтение текста “More than just streetwise”<sup>20</sup>. – Как хорошо ты знаешь проблемы городской жизни?

(7) Discuss the questions. – Обсудите вопросы:

1. How well do you know your way round your town or city? – Хорошо ли Вы ориентируетесь в своем городе?

2. What do you do to help navigate in a town or city you don't know well? – Что вы делаете, чтобы хорошо ориентироваться в городе, который Вам не знаком?

3. Have you ever got completely lost? – Вы когда-нибудь терялись?

Обсуждение происходит в парах, а затем выносится на общую дискуссию. Следуя методике интерактивного взаимодействия, организация учебного пространства отличается от традиционной (садиться в ряд). Студенты сидят полукругом или произвольно. В таком импровизированном помещении снимается официальная атмосфера аудитории, чувство скованности, происходит обучающее, межличностное общение. Временное пространство академического занятия в вузе (1 час 30 минут) позволяет имитировать «погружение» в языковую среду, где цели, задачи, установки комментируются на иностранном языке. Содержательную сторону занятия составляет проблема, а не тема.

Функциональность заданной тематики проявляется в том, что проблема большого города и место человека в нем особенно актуальна среди молодежи. Обсуждение выходит за рамки диалога и принимает форму полилога, способствуя развитию таких коммуникативных навыков, как общение в большой группе, накопление большого объема информации, использование сложных разговорных реплик, способность переключаться на разных собеседников, быть активным, но в тоже время толерантным собеседником [16].

### **Чтение (Reading)**

(8) Read the title and the first paragraph of the newspaper article and guess what it will be about. Then read the rest of the article to see if you

<sup>20</sup> Burges S., Thomas A. Gold Advanced Coursebook. – Harlow, Person Education Limited, England, 2015.

URL: <http://deltabook.ru/b/gold-advanced-coursebook-uchebnik-17855/>





were right. – Прочитайте название и первый параграф статьи газеты и догадайтесь, о чем будет статья. Затем прочитайте всю статью и сравните Ваше предположение с мнением автора.

Спонтанность данного задания проявляется в том, что создаются условия для речемышлительного творчества студентов, момент речи осуществляется в момент развития речевой ситуации. В результате студенты приобретают спонтанный опыт общения. При этом происходит выполнение двух видов речевого взаимодействия учащихся: комбинирование информации, известной разным участникам, и передача информации. Данный тип задания относится к проблемному речемышлительному заданию, которое основано на причинно-следственном рассуждении (cause-and-consequence reasoning) и предположении (hypothesis) [8]. Личностная ориентация общения в упражнении проявляется в возможности самостоятельно выражать свое мнение и высказывать предположение, опираясь на контекст деятельности и личный опыт.

(9) Read the article again. For questions 1–6, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. – Прочитайте статью снова. К вопросам 1–6 выберите ответы (A, B, C or D), которые, по вашему мнению, подходят к содержанию текста.

При выполнении данного речевого упражнения студенты затрагивают три аспекта речевой деятельности: лексический, грамматический и фонематический, которые неразрывно связаны между собой.

Контрольное задание.

(10) Work in pairs and discuss the questions – Работайте в паре и обсудите вопросы.

1. How well do taxi drivers know their way around the city or town where you live? – Как хорошо таксисты знают город, в котором Вы живете?

2. Have you ever encountered a taxi driver who actually got lost? – Вы когда-нибудь сталкивались с таксистами, которые действительно могли заблудиться?

Текст “More than just streetwise” по содержанию относится к страноведческому тексту. В упражнении прослеживается принцип моделирования, когда интегрированный урок с обилием межпредметных связей организован в непосредственном контексте страноведческого текста.

### Аудирование (Listening)

#### Метод дискуссии

(11) You will hear five short extracts in which people are talking about living alone. While you listen, you must complete both tasks. – Вы услышите пять коротких высказываний, в которых люди говорят о жизни в одиночестве. Слушая, вы должны выполнить два задания<sup>21</sup>.

(12) Students discuss the following question in a group: What are advantages and disadvantages of living alone? – Студенты обсуждают тему в группе: Каковы плюсы и минусы жизни в одиночестве?

На данном этапе используется метод дискуссии как один из методов активного обучения. Студенты обсуждают одну проблему, сопоставляют различные точки зрения и как результат вовлечены в коллективную деятельность общения, развивая навыки коммуникации на иностранном языке.

Контрольное задание.

(13) For questions 6–10, choose from the list (A–H) what problem each speaker identifies

<sup>21</sup> Edwards L., Newbrook J. Gold Advanced Exam Maximiser with key. – Harlow, Person Education Limited, England, 2015. – P. 10.



about living alone. – Соотнесите вопросы 6–10 с А–Н, определяя, какую проблему говорящий обсуждает в контексте темы одиночества.

### Письмо (Writing)

#### Метод эссе

(14) Students discuss the following question in a group: What do you think makes a good neighbor? – Студенты обсуждают вопрос: Что вы думаете о том, какое соседство можно назвать хорошим?

Выполняя на первом этапе речевое упражнение, направленное на обсуждение заданной проблемы, студенты переходят к деятельности написания письменной работы. Метод эссе, как и методы диалога, полилога и дискуссии, относится к активным методам обучения, направленным на развитие навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей.

Следует отметить, что все речевые упражнения по развитию навыков аудирования и письменной речи, предложенные в данной работе, соответствуют основным принципам построения технологии коммуникативного обучения и могут быть использованы на занятиях с целью формирования коммуникативных навыков и компетенций.

Контрольный срез показал, что по критерию мотивации к изучению иностранного

языка рост по сравнению с констатирующим этапом составил в экспериментальной группе 7,3 %, в контрольной группе – 1,7 %; рост по критерию коммуникативности в экспериментальной группе – 23,1 %, в контрольной группе – 14,7 %, результаты обучения выросли в экспериментальной группе на 21 %, в контрольной группе – на 9 %.

### Заключение

Апробация технологии коммуникативного обучения в педагогическом вузе подтвердила ее эффективность. Применение технологии способствовало более быстрой сформированности коммуникативности студентов, мотивации к изучению иностранного языка, высокой результативности формирования практических иноязычных навыков студентов.

Освоение педагогами данной технологии расширяет их представления о коммуникативной компетентности студентов как комплексном личностном ресурсе; о совершенствовании коммуникативной компетентности студентов путем использования в учебной и самостоятельной работе студентов технологии коммуникативного обучения, включающей задания на развитие познавательной и мотивационной активности личности, эмпатии, рефлексии, навыков межличностного общения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Bissenbayeva Z., Ubniyazova S., Saktaganov B., Bimagambetova Z., Baytucaeva A.** Communicative Competence Development Model // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 82. – P. 942–945. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.375>
2. **Blatner A.** Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education // *Re-Vision: A Journal of Consciousness & Transformation*. – 2006. – Vol. 29. – P. 30–35. <http://www.blatner.com/adam/level2/blatnerefs.html>
3. **Candel-Mora M. Á.** Attitudes towards intercultural communicative competence of English for specific purposes students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 178. – P. 26–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.141>



4. **Denisenkova N. S., Nisskaya A. K.** The role of teacher-child interaction in promoting peer communication // *Psychology in Russia: State of the Art.* – 2016. – № 9 (3). – P. 173–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2016.0312>
5. **Didenko I. A., Frantseva E. N.** Features of interaction between preschool teachers and “special” children and their parents // *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* – 2016. – Vol. 233. – P. 459–462. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.190>.
6. **Fejes A., Johansson K., Dahlgren M.** Learning to play the seminar game: students’ initial encounters with a basic working form in higher education // *Teaching In Higher Education.* – 2005. – Vol. 10, Issue 1. – P. 29–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1356251052000305516>
7. **Lasala C. B.** Communicative competence of secondary senior students: Language instructional pocket // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2014. – Vol. 134. – P. 226–237. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.243>
8. **Lehtomäki E., Moate J., Posti-Ahokas H.** Global connectedness in higher education: student voices on the value of cross-cultural learning dialogue // *Studies in Higher Education.* – 2016. – Vol. 41, Issue 11. – P. 2011–2027. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1007943>
9. **Poolsawad K., Kanjanawasee S., Wudthayagorn J.** Development of an English Communicative Competence Diagnostic Approach // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – Vol. 191. – P. 759–763. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.462>
10. **Popescu-Mitroi M.-M., Todorescu L.-L., Greculescu A.** The Impact of Psycho-Pedagogical Training on Communicative Competence // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – Vol. 191. – P. 2443–2447. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>
11. **Rudenko N. S., Krylova S. G.** Pilot study of the influence of a communicator’s speech characteristics on a recipient’s willingness to maintain interaction in cross-cultural online communication // *Psychology in Russia: State of the Art.* – 2016. – № 9 (2). – P. 112–128. <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2016.0209>.
12. **Sergeeva N. N.** Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2014. – Vol. 154. – P. 250–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.145>.
13. **Skyrme G., McGee A.** Pulled in many directions: tensions and complexity for academic staff responding to international students // *Teaching in Higher Education.* – 2016. – Vol. 21, Issue 7. – P. 759–772. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1183614>
14. **Spitzberg B. H.** The Interactive Media Package for Assessment of Communication and Critical Thinking (IMPACCT©): Testing a programmatic online communication competence assessment system // *Communication Education.* – 2011. – Vol. 60, Issue 2. – P. 145–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.518619>.
15. **Stevens R.** Role-play and student engagement: reflections from the classroom // *Teaching in Higher Education.* – 2015. – Vol. 20, Issue 5. – P. 481–492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>
16. **Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Савин В. А.** Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // *Российский психологический журнал.* – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 46–58. – С. 49.
17. **Агапов И. Г., Шишов С. Е.** Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // *Стандарты и мониторинг в образовании.* – 2002. – № 2. – С. 58–62.
18. **Боровикова М. В., Лазутина Е. А.** Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся на примере интегрированного урока (из опыта работы) // *Вестник педагогических инноваций.* – 2015. – № 1 (37). – С. 5–14.



19. Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия и коммуникативная компетентность: монография. – Челябинск: АТОКСО, 2007. – 252 с.
20. Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатьева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 2.
21. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: моногр. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
22. Каменева И. Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 40–49.
23. Колесина К. Ю., Годованая О. Н. Формирование языковой компетентности студентов в процессе гуманитарной подготовки // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 50–59. – С. 54.
24. Костина Е. А. Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 64–76.
25. Костина Е. А. Кросс-культурный подход к организации академической мобильности студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 69–71.
26. Костина Е. А. Эффективная межкультурная коммуникация в контексте изучения иностранного языка // Сибирский учитель. – 2012. – № 80. – С. 9–12.
27. Метелева Л. А., Осадченко И. И., Коновалова Е. Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1. – С. 243–246.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.07)

Elena Nikolaevna Frantseva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Psychology Department, Psycho-pedagogical Faculty, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7898-835X>

E-mail: [l.frantseva@yandex.ru](mailto:l.frantseva@yandex.ru)

Oksana Sergeevna Prilepskih, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Psychology Department, Psycho-pedagogical Faculty, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9134-2513>

E-mail: [2323311@rambler.ru](mailto:2323311@rambler.ru)

Elena Nikolaevna Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Senior Teacher, English Language Department, Psycho-pedagogical Faculty, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9388-2994>

E-mail: [elekuznetsova@yandex.ru](mailto:elekuznetsova@yandex.ru)

Alexey Viktorovich Dontsov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Dean of Psycho-pedagogical Faculty, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7365-1061>

E-mail: [armasha-dav@mail.ru](mailto:armasha-dav@mail.ru)

Svetlana Georgievna Korlyakova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Psychology Department, Psycho-pedagogical Faculty, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7274-0783>

E-mail: [s.k2002@mail.ru](mailto:s.k2002@mail.ru)

## The technology of communicative teaching as a means of forming communicative competence of pedagogical university students in the process of learning a foreign language

### Abstract

**Introduction.** The article considers the problem of efficiency of application the technology of communicative teaching as a means of forming communicative competence of pedagogical university students in the process learning a foreign language. The aim of the article is to analyze the efficiency of application the technology of communicative teaching in the process learning a foreign language by pedagogical university students.

**Materials and Methods.** Methodological basis of the study were the ideas of humanistic pedagogy; activity approach, the concept of the competence approach in education and the communicative





approach in foreign language teaching; theory of modeling future professional activities in situations of speech communication.

*The methods of the research: theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodical literature on the problem of forming communicative competence; the analysis of own pedagogical experience; the analysis of training programs in a foreign language; psycho-pedagogical experiment, including the forming step with use of technology of communicative teaching, testing; monitoring; the study of creative works of students; mathematical processing of experimental data.*

**Results.** *The technology of communicative teaching is effective when the following conditions are met: the implementation of the principle of individual approach in teaching; the basis of communicative methods of mastering the second language; the development of perception, memory, speech, verbal thinking, students' motivation for learning, empathy, reflection, interpersonal communication. The examples of the use of dialogue, discussion, debate, essay as the main methods of formation of skills of speaking, reading, listening, writing in the process of learning English were analyzed and shown in the article.*

**Conclusions.** *The final part of the research concludes: the approbation of technology teaching in educational space of pedagogical university has confirmed its effectiveness as a means of formation of communicative competence of students in the process of learning a foreign language. The use of the technology facilitates the development of communication skills, student's motivation to learn a foreign language, a high efficiency of formation of practical foreign language skills of students.*

#### **Keywords**

*Communicative teaching technology; Communicative competence; Communicative-based learning; Psychological conditions of learning; Foreign language skills; Student's motivation; Communicative competence of students.*

## **REFERENCES**

1. Bissenbayeva Z., Ubniyazova S., Saktaganov B., Bimagambetova Z., Baytucaeva A. Communicative competence development model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 82, pp. 942–945. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.375>
2. Blatner A. Enacting the new academy: Sociodrama as a powerful tool in higher education. *ReVision: A Journal of Consciousness & Transformation*, 2006, vol. 29, pp. 30–35. URL: <http://www.blatner.com/adam/level2/blatnerefs.html>
3. Candel-Mora M. Á. Attitudes towards intercultural communicative competence of English for Specific Purposes students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 178, pp. 26–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.141>
4. Denisenkova N. S., Nisskaya A. K. The role of teacher-child interaction in promoting peer communication. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, no. 9, pp. 173–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2016.0312>.
5. Didenko I. A., Frantseva E. N. Features of interaction between preschool teachers and “special” children and their parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 233, pp. 459–462. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.190>.
6. Fejes A., Johansson K., Dahlgren M. Learning to play the seminar game: Students' initial encounters with a basic working form in higher education. *Teaching in Higher Education*, 2005, vol. 10, issue 1, pp. 29–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1356251052000305516>.



7. Lasala C. B. Communicative competence of secondary senior students: Language instructional pocket. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 134, pp. 226–237. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.243>
8. Lehtomäki E., Moate J., Posti-Ahokas H. Global connectedness in higher education: Student voices on the value of cross-cultural learning dialogue. *Studies in Higher Education*, 2016, vol. 41, issue 11, pp. 2011–2027. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1007943>
9. Poolsawad K., Kanjanawasee S., Wudthayagorn J. Development of an English communicative competence diagnostic approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 759–763. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.462>.
10. Popescu-Mitroi M.-M., Todorescu L.-L., Greculescu A. The impact of psycho-pedagogical training on communicative competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 2443–2447. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>
11. Rudenko N. S., Krylova S. G. Pilot study of the influence of a communicator's speech characteristics on a recipient's willingness to maintain interaction in cross-cultural online communication. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, no. 9, pp. 112–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2016.0209>
12. Sergeeva N. N. Foreign language communicative competence in the field of professional activity: Model and method development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 154, pp. 250–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.145>
13. Skyrme G., McGee A. Pulled in many directions: tensions and complexity for academic staff responding to international students. *Teaching in Higher Education*, 2016, vol. 21, issue 7, pp. 759–772. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1183614>.
14. Spitzberg B. H. The interactive media package for assessment of communication and critical thinking (IMPACCT©): Testing a programmatic online communication competence assessment system. *Communication Education*, 2011, no. 60, pp. 145–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.518619>
15. Stevens R. Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 2015, vol. 20, issue 5, pp. 481–492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>
16. Abakumova I. V., Kagermazova L. T., Savin V. A. Dialogue of cultures as a sense-technology of forming of attitudes of tolerant consciousness and behaviour of university students. *Russian Psychological Journal*, 2013, vol. 10, no. 1, pp. 46–58, p. 49. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18965882>
17. Agapov I. G., Shishov S. E. Competence approach to education: Fad or necessity?. *Standards and Monitoring in Education*, 2002, no. 2, pp. 58–62. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21378160>
18. Borovikova M. V., Lazutina E. A. Formation of communicative and sociocultural competence of students by example of an integrated lesson. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 1, pp. 5–14. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25084607>
19. Dolgova V. I., Melnik E. V. *Empathy and communicative competence*. Monograph. Chelyabinsk, Atoxo Publ., 2007, 252 p. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23311218>
20. Zakharova T. V., Basalaeva N. V., Kazakova T. V., Ignatieva N. K., Kirgizova E. V., Bahor T. A. Communicative competence: Definition, characteristics. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4, p. 2. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23939800>
21. Il'in E. P. *Motivation and motives*: monograph. SPb.: Peter Publ., 2006. 512 p. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20090927>



22. Kameneva I. Iu. Psycho-pedagogical characteristics of a dialog situation in the educational process. *Russian Psychological Journal*, 2015, vol. 12, no. 3, p. 43. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24312929>
23. Kolesina K. Iu., Godovanaya O. N. The development of students' linguistic competence in the course of education in the humanities. *Russian Psychological Journal*, 2015, vol. 12, no. 3, pp. 50–59, p. 54. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24312930>
24. Kostina E. A. Academic mobility of the higher education students of Russia: A cross-cultural approach. *Philosophy of Education*, 2014, no. 6, pp. 64–76. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22662504>
25. Kostina E. A. Cross-cultural approach to organizing students' academic mobility at a pedagogical institution. *World of Science, Culture, Education*, 2015, no. 5, pp. 69–71. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24850196>
26. Kostina E. A. Effective intercultural communication in the context of studying a foreign language. *Siberian Teacher*, 2012, no. 80, pp. 9–12. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17856336>
27. Meteleva L. A., Osadchenko I. I., Konovalov E. U. Psychological and pedagogical aspects of students' communicative competence development in terms of foreign languages teaching. *Vector of Science TSU*, 2014, no. 1, pp. 243–246. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21989096>

Submitted: 02 April 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY**



© М. Коледняк, А. М. Егорычев, И. Грабар

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.08)

УДК 101 + 81

## ЯЗЫКОВЫЕ НОРМЫ В СМИ – УТОПИЧЕСКАЯ НАДЕЖДА ИЛИ СУЩЕСТВУЮЩАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?

М. Коледняк (Вараждин, Загреб, Хорватия), А. М. Егорычев (Москва, Россия),  
И. Грабар (Вараждин, Загреб, Хорватия)

**Проблема и цель.** Авторы предпринимают попытку рассмотреть лингвистическое творчество в новых средствах массовой информации с позиции, что СМИ являются создателями нашей реальности.

**Методология.** Анализируя доступные книги и статьи, индексируемые в онлайн базах данных, обсуждается этический подход к языку, на который влияют средства массовой информации. Исследование основано, в том числе, на личном опыте работы в вузе, подразделения которого связаны с дисциплинами, изучающими передачу информации.

**Результаты.** Появление сети Интернет, социальных сетей и смартфонов привело к революции способа общения людей и к изменениям в обществе и в самом языке. Во времена, предшествующие изобретению телефона, люди писали друг другу письма. Затем устная форма общения заменила письменную. Сегодня превалирует письменная форма. Web 2.0. – креативная форма общения в силу наполненности эмоджиконами, акронимами, звуковыми имитациями и другими неформальными элементами. Те, кто никогда не писал бумажных писем, сегодня пишут электронные письма и сообщения.

**Заключение.** Таким образом, в ущерб языковой нормативности увеличился объем языкового творчества в новых формах коммуникации и новых видах средств массовой информации.

**Ключевые слова:** изменения; коммуникация; этика; язык; средства массовой информации; лингвистическая нормативность; языковое творчество.

---

**Коледняк Марьяна** – Магистр искусств, аспирант, старший преподаватель (социальная философия), Университет Север, г. Вараждин, Хорватия; аспирант специальности «Философия», факультет гуманитарных и социальных наук, Университет г. Загреб.

E-mail: [marijana.kolednjak@unin.hr](mailto:marijana.kolednjak@unin.hr)

**Егорычев Александр Михайлович** – доктор философских наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, Российский государственный социальный университет.

E-mail: [chelovekcap@mail.ru](mailto:chelovekcap@mail.ru)

**Грабар Ивана** – Магистр искусств, аспирант, старший преподаватель (английский язык), Университет Север, г. Вараждин, Хорватия; аспирант специальности «Глоттодидактика», факультета гуманитарных и социальных наук, Университет г. Загреб.

E-mail: [ivana.grabar@unin.hr](mailto:ivana.grabar@unin.hr)





## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Good H.** Desperately Seeking Ethics. A Guide to Media Conduct. – Oxford: The Scarecrow Press, 2003. <http://bookre.org/reader?file=1168279>
2. **Gordon A. D., Kittross J. M., Merrill J. C., Reuss C.** Controversies in Media Ethics. – 2nd ed. – New York: Addison Wesley Longman, 1999. <http://bookre.org/reader?file=1067600>
3. **Vilović G.** Etičnost masovnog komuniciranja in Masovno komuniciranje. – Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga, 2014. – P. 227–272. URL: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=747060>
4. **Day L. A.** Etika u medijima: primeri i kontroverze. – Beograd: Media centar, 2004. – 530 p. URL: [www.mc.rs/upload/documents/PDF/Etika.pdf](http://www.mc.rs/upload/documents/PDF/Etika.pdf)
5. **Barlett C. P., Gentile D. A.** Affective and emotional consequences of the mass media // The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media / Eds. K. Döveling, C. von Scheve and E. A. Konijn. – Oxon: Routledge, 2011. – P. 60–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203885390.ch4>
6. **Darwish A., Lakhtaria K. I.** The Impact of the New Web 2.0 Technologies in Communication, Development, and Revolutions of Societies // Journal of Advances in Information Technology. – 2011. – Vol. 2, № 4. – P. 204–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jait.2.4.204-216>
7. **Ramsey E.** Ethics from the Edge: A Sketch of Precarity // Atlantic Journal of Communication. – 2016. – Vol. 24, № 1. – P. 31–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2016.1113964>
8. **Hultgren A. K., Erling E. J., Chowdhury Q. H.** Ethics in language and identity research // The Routledge Handbook of Language and Identity / Ed. S. Preece. – Oxon: Routledge, 2016. – P. 257–271. URL: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/45199>
9. **Cullen J.** A Short History of the Modern Media. – Malden, MA: Wiley Blackwell, 2014. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1444351419subjectCd-CO10.html>
10. **Peović Vuković K.** Mediji i kultura. Ideologija medija nakon decentralizacije. – Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2012. URL: [http://www.academia.edu/3594653/Mediji\\_i\\_kultura.\\_Ideologija\\_medija\\_nakon\\_decentralizacije](http://www.academia.edu/3594653/Mediji_i_kultura._Ideologija_medija_nakon_decentralizacije)
11. **Bawden D., Robinson L.** The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies // Journal of information science. – 2009. – Vol. 35, № 2. – P. 180–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165551508095781>
12. **Heidegger M., Torres G. W.** Traditional language and technological language // Journal of Philosophical Research. – 1998. – № 23. – P. 129–145. DOI: [http://dx.doi.org/10.5840/jpr\\_1998\\_16](http://dx.doi.org/10.5840/jpr_1998_16)
13. **Hockett C. F.** The Origin of Speech // Scientific American. – 1960. – Vol. 203. – P. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88>
14. **Filipan-Žignić B.** O jeziku novih medija: kvare li novi mediji suvremeni jezik?. – Čakovec: Matica hrvatska – ogranak Čakovec, 2012. URL: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=589329>
15. **Bhatia T. K., Ritchie W. C.** Bilingualism and Multilingualism in the Global Media and Advertising // The Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition / Eds. T. K. Bhatia and W. C. Ritchie. – Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2012. – P. 563–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781118332382.ch23>
16. **Ćoso B., Bogunović I.** Person perception and language: A case of English words in Croatian // Language & Communication. – 2017. – Vol. 53. – P. 25–34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.11.001>



17. **Bogetić K.** Metalinguistic comments in teenage personal blogs: Bringing youth voices to studies of youth, language and technology // *Text & Talk*. – 2016. – Vol. 36, № 3. – P. 245–268. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2016-0012>
18. **Dragojević G.** The reference frame effect: An intergroup perspective on language attitudes // *Human Communication Research*. – 2014. – Vol. 40, № 1. – P. 91–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/hcre.12017>
19. **Strover S.** A Retrospective on Convergence, Moral Panic, and the Internet // *Frontiers in New Media Research* / Eds. F. L. Lee, L. Leung, J. Linchuan Qiu and D. S. Chu. – New York: Routledge, 2013. – P. 132–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203113417>
20. **Filipan-Žignić B., Legac V., Sobo K.** The influence of the language of new media on the literacy of young people in their school assignments and in leisure // *Linguistics Beyond And Within*. – 2016. – Vol. 2. – P. 77–96. URL: <http://lingbaw.com/2016/Blaženka-Filipan-Žignić,Vladimir-Legac,Katica-Sobo>
21. **Nabi R. L., So J., Prestin A.** Media-based emotional coping: examining the emotional benefits and pitfalls of media consumption // *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media* / Eds. K. Döveling, C. von Scheve and E. A. Konijn. – Oxon: Routledge, 2011. – P. 116–133. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203885390.ch7>
22. **Balenović K., Grahovac-Pražić V.** Englesko-hrvatski jezični dodiri: razumijemo li jezik televizije? // *Jezik*. – 2016. – Vol. 66, № 4-5. – P. 140–151. URL: <http://hrcak.srce.hr/175466>
23. **Darvin R.** Language and identity in the digital age // *The Routledge Handbook of Language and Identity* / Ed. S. Preece. – Oxon: Routledge, 2016. – P. 523–540. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315669816.ch33>
24. **Hudeček L., Mihaljević M.** Jezik medija: publicistički funkcionalni stil. – Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 2009. URL: <http://library.foi.hr/m3/kd1.php?B=11&sqlx=87019&ser=&sqlid=11&sqlnivo=&css=&H=&U=jezik%20medija>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.08)

Marijana Kolednjak, MA, PhD candidate, Lecturer (Social Philosophy), University North, Varaždin, Croatia; Doctoral Student of philosophy, Humanities and Social Sciences Faculty, University of Zagreb, Zagreb, Croatia.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5266-9123>

E-mail: <mailto:marijana.kolednjak@unin.hr>

Aleksandr Mikhailovich Egorychev, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Social and Family Pedagogy Department, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7497-4508>

E-mail: [chelovekcap@mail.ru](mailto:chelovekcap@mail.ru)

Ivana Grabar, MA, PhD candidate, Senior Lecturer (English Language), University North, Varaždin, Croatia; Doctoral Student of Glottodidactics, Humanities and Social Sciences Faculty, University of Zagreb, Zagreb, Croatia.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9245-6280>

E-mail: [ivana.grabar@unin.hr](mailto:ivana.grabar@unin.hr)

## The point of ethics and language in the media - utopian hope or real reality?

### Abstract

**Introduction.** In this paper, the authors attempt to deal with the ethics and linguistic creativity of communication typical for the new media, through the media as the makers of our reality.

**Materials and Methods.** The authors discuss the ethical approach to the language influenced by the media analyzing available books and papers indexed in online databases. The materials are supported by personal experience of working at a tertiary institution whose departments relate to the media science.

**Results.** The appearance of the Internet, social networks and smartphones has led to a revolution regarding the way people communicate and to changes in society and the very language. It is known that in the time following the discovery of a telephone, letters were silenced in almost all the spheres of private life. Spoken form replaced the written form. Today, the written form of Web 2.0 prevails. However, this form of writing is extremely creative being full of emoticons, acronyms, sounds imitations, and other elements of casual style. Those who have not yet written a letter write e-mails or text messages today.

**Conclusion.** Consequently, linguistic creativity emerging in new forms of communication and in the new media has increased due to the reduced (linguistic) normativity.

### Keywords

Changes; Communication; Ethics; Language; Media; Linguistic normativity; Language creativity.

### Introduction

Homo sapiens is *Homo loquens*, *Homo scriptor*, *Homo lector*, *Homo videns* and *Homo*

*somnians*. By continuously searching for meaning and significance this man has the need to realize himself. He does this in many ways: through art,



science, speech, and music; through reviewing past events, through living now, in this moment of time, but with an eye on what lies ahead, in the future.

Now more than ever, ethical behavior in any area of life has become a major challenge considering the prevailing trends in many societies. When watching the news one gets the impression that ethics is the last thing on the mind of those who report news, record popular shows, series and movies. Thus, profanity, nudity and similar content during prime time become acceptable to society. It seems that the editors of the shows are interested only in the percentage of viewers and advertising revenue [1] and they seem to forget about taking ethics into consideration.

Ethics is the philosophical study of morality. The word is also commonly used interchangeably with “morality” and sometimes it is used more narrowly to connote the moral principles of a particular tradition, group, or individual<sup>1</sup>. Nevertheless, ethics is a rather obscure topic. If we reach for a book or an article on ethics, we can conclude that there are many disagreements, even contradictions in this regard. However, what we do know is that ethics is the study of what we should do. Ethics is related to duty – duty to yourself and to others. Ethics is private and personal even though it refers to the obligations and duties toward others.

Media ethics is not an oxymoron – a contradiction in terms – nor is it a fixed set of rules and laws (as in the profession of medicine). Rather, it is a process that evolves with the world in which the media operate, and on which the media report [2].

Media ethics concerns right and wrong, good and bad, better and worse actions taken by

people working for the media. Media themselves cannot be ethical or unethical – only their staff members can. There is the question of ethics regarding live transmission, the killings, the outbreak of war, the suffering of people due to certain natural disasters (such as flood, fire, earthquake, epidemic, etc.). The journalist and the media people are always in between “the people’s right to know” and respecting someone’s privacy.

Truthfulness, accuracy, fairness and balance have been and have remained the characteristics of credibility and ethicality of messages in mass communication. [Educated and responsible] journalists should bear in mind these criteria [3].

The subject of media ethics is no longer the exclusive privilege of those who live of the collection, processing and dissemination of information to the audience. Tim Atsef, a chairman of the Ethics Committee of the Associated Press Managing Editors noted that what used to be debated in newsrooms and at annual meetings is now the subject of daily conversation of discussion groups and forums on the Internet – something happens and immediately everybody has an opinion on the ethical consequences [4]. The media should be of service to the public and serve primarily to inform it, rather than directly manipulate it by presenting semi-reliable or incomplete information, gossip, fabrications. Today, information has become a traded commodity – its price is proportionally great to the great interest of the audience and “interested” public. Readers-reporters who earn some money by selling the photographs and stories of unusual events unfortunately contribute to decreasing professional journalistic standards.

Ethics in the system of mass communication is discussed today depending on

<sup>1</sup> Audi R. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2nd ed. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 284.



individual cases which rock the boat. Mass media are closely related to emotions – they strongly affect people on the emotional level [5]. However, a continuous, thorough and professional discussion of all the stakeholders (primarily journalists and media institutions and professionals) is missing. We often witness the abuse of data on social networks, insults, belittling anyone whose opinion differs from the general opinion of a community. More than ever, today's "online" communication allows for anonymous comments on internet portals using speech full of hate and intolerance usually with a low literacy level.

Who writes letters these days when there is email, SMS, Skype, Facebook or Twitter? Web 2.0 tools emphasize the concept of collective intelligence, the idea of creation of a new value due to the increasing availability of knowledge [6]. We have come to the point where mass communication is at its peak. The language that is used in the media is closely related to the question of ethics [7]. However, ethics seems to be secondary in this process. Is this even possible when we know that in any type of linguistic research ethics cannot be avoided – the concept of 'ethical literacy' is the key concept of any research [8].

Where are we in all of this?

### Materials and methods

There is an interesting amount of literature available on the topics of ethics, language and the media and is differently illustrated and covered in literature. The authors of this paper have analyzed available literature – books and papers included in WoS, Scopus and other databases. It has to be noted that the combination of these three terms

(language, media, ethics) is poorly covered according to the Web of Science citation report<sup>2</sup>. However, each of the two terms combined show different results: With regard to the published items and citations, an increased interest in these terms (language and media; media and ethics; language and ethics) has appeared in the last ten years of academic research according to the Web of Science citation report<sup>3</sup>. In the paragraphs that follow, an overview of the present situation regarding the ethical approach to the language influenced by the media is given. The languages that are frequently referred to in the paper are English and Croatian, since both authors work at the same tertiary institution whose departments relate to the media science and therefore deal with these two languages.

### Results

In the beginning, there were no media [9]. Or is maybe this thesis incorrect? The media, a term that derives from the Latin *medius* meaning middle, which is in between [10], in its first sense represents the medium of communication. In the beginning, the fundamental way of human communication was oral and pictographic. The advent and development of the alphabet triggered a paradigm shift, as this radical change in the social cognitive mode was called by a philosopher Thomas Kuhn – it is a change that enabled the medium of alphabetical letters to become the primary form of encoding and knowledge sharing<sup>4</sup>.

In a modern society, television has been a very influential medium. People have collected a lot of information, intellectual stimulation and entertainment particularly through television in the past thirty years. The world, thanks to

<sup>2</sup> Web of Science. URL: <http://bit.ly/2n2TedY>

<sup>3</sup> Language-media. URL: <http://bit.ly/2nZ7kwi>; media-ethics: <http://bit.ly/2mKMhMK>; Language-ethics. URL: <http://bit.ly/2mo1Sqg>

<sup>4</sup> Danesi M. *Encyclopedic Dictionary of Semiotics, Media, and Communications*. Toronto, University of Toronto Publ., 2000, pp. 141–142.





television, became a TV village. Internet has gone one step forward.

Internet integrated the already existing forms (sound, picture) and improved their application. It represents a medium that amalgamates the function of publishing information (like newspapers and radio) and individual communication (like writing letters and using landline phones). It allows access to and creation of professional and nonprofessional content.

Today, instead of looking at the world around us, we interact with it. Data show that there are more smartphones and computers in the world than the number of people living on the planet. However, there are two sides of a coin – a frequently discussed topic is information overload [11].

Mass communication is defined as “...a society-wide communication process in which an individual or institution uses technology to send messages to a large, mixed audience, most of whose members are not known to the sender”<sup>5</sup>. This process therefore includes a larger number of recipients who consume the media content in various conditions. Some of the content that is offered is intended for short-term use (news, entertainment), and some is produced in formal organizations with the help of highly developed technology and different techniques. Mass communication enables the media to communicate to more people at the same time and these are anonymous for the communicator. The public is addressed unilaterally (communicator and the recipient cannot replace the position and their relationship is asymmetrical in favor of communicators) and indirectly (without direct feedback). The media offer their content with a

certain periodicity of production, continuous and limited access. These criteria are appropriate for the description of mass communication for the media such as print, radio and television. However, they do not apply to the new media.

Communication between humans has evolved with time. With the advent of the *network of all networks* and smartphones, there has been a revolution in the way people communicate. Moreover, there has been a change in society, but also in the very language. Thanks to the World Wide Web and the Internet, a new branch of linguistics has developed – computational linguistics – and the change of language and communication forms has been brought about<sup>6</sup>. With the appearance of the new media, new forms of communication have influenced linguistic creativity, which has become more prominent due to reduced (language) normativity.

A famous philosopher Martin Heidegger wrote: “Only language enables humans to be those living beings which they are as humans.” [12, p. 138]. People actualize themselves through language and communication searching for meaning – in themselves and other human. Human beings’ unique relation to language is such that as language goes, so goes the quality of our shared being-in-the-world [7].

Relying on the famous American linguist Charles F. Hockett, language is understood as a system of signs that, on the basis of a large number of potential combinations, enables a being to transmit and understand an infinite number of messages [13]. Language is the most important and the most differentiated system of symbols in human communication. Communication presupposes the existence of a common code between the partners that

<sup>5</sup> Hanson R. E. *Mass Communication: Living in a Media World*. 4th ed., London, SAGE Publ., 2014, p. 6.

<sup>6</sup> Jurafsky D., Martin J. H. *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language*

*Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. 2nd ed., New Jersey, Pearson Education Publ., 2009.



communicate. The point of a symbol is to stand for something, to symbolize something; signs are based on the relationship between the form (e.g. voice, word, letter) and the content. In relation to the language this means that the symbols in the form of characters and character chains or words of which language is made are to be used and interpreted in the same way. Three dimensions are crucial here: 1) syntactic dimension (the ratio of characters, grammar); 2) semantic dimension (the meaning of characters and character chains, i.e. the relationship between the characters and objects to be communicated on); and 3) the pragmatic dimension (the use of characters; the relationship between the characters and the user or interpreter of characters). Partners in communication can understand each other without errors only if there is concordance in the syntactic, semantic and pragmatic form [14].

Today, English is a favorable language of communication, especially in relation to the media [15]. This is quite obvious among young people using English in their communication in Croatian – frequent usage of English words in regular communication in Croatian is related to higher rating of social attractiveness [16]. The use of English even influences intergroup favoritism [17; 18; 19]. It is desirable to use English and therefore Croatian is full of foreign words and loanwords called alloglottic elements. A large number of Anglicisms appear in the Croatian language used both in everyday speech and in written and spoken media with no tendency to modify foreign words to conform to the standards of the Croatian language; even the short text messages (SMS) or messages sent via e-mails use different abbreviations, such as LOL, BTW, CU, FYI, TNX, JK, ASAP, or AFAIK.

Another use that frequently appears is the use of neologisms, or newly coined words or expressions. For example, words such as leasing, press center, chat, hands-free, rating, or e-mail are terms normally accepted in everyday communication – not only in everyday colloquial communication, but also in the media space of radio and television. However, the difference between the use of the language of the new media in private communication and the standard language used for work or school purposes is still noticeable [20].

Acronyms, emoticons and other “signs” are part of our everyday life: from text messages to advertising messages on television or billboards. How normal this form of communication has become is evident from the following example: for the first time ever, the Oxford Dictionaries Word of the Year 2015 was a pictograph, officially called the ‘Face with Tears of Joy’ emoji. It was chosen as the ‘word’ that best reflected the ethos, mood, and preoccupations of 2015.<sup>7</sup>

### Conclusion

Man is a being of communication. A modern man, the man of the 21st century, has been using different types of media to communicate (phone, e-mail, Internet). The most vulnerable part of this new paradigm of mass and continuous communication is ethicism. This can be seen in the previously mentioned data obtained using the WoS citation reports. As a rule, the audience that consumes information and news is not concerned with manipulation or unverified information that appears on the front pages of the print media, but spreads at lightning speed across the news portals. What happens is that the news, data, information circulating the network of all

<sup>7</sup> *Oxford Dictionaries*. Available at: <http://blog.oxforddictionaries.com/2015/11/word-of-the-year-2015-emoji/>. (Accessed 15 June 2015).



networks are being copied, processed and published as copyright property of the person who published the news [3].

In not so recent past, children and young people wrote journals and diaries describing everyday events, thoughts and difficulties, which were regularly kept in secret places so that no one would read them. These days, thoughts, events, joys and sorrows are shared on social networks with accompanying photos. Today the issue is whether these thoughts and described events are not read, commented, or 'liked'. This is closely related to people's "...instinctive need to disclose to other people when they experience emotionally charged events" [21, p. 125]. However, there is an increasing number and more examples of electronic violence and frequent abuse (bullying and/or mobbing) on social networks (Facebook, Twitter, Google Plus, Instagram, Pinterest, Edmodo). Some of these acts end in suicides of young people who have been abused in the public space. On the other hand, a journalist Merita Arslani pointed out in her article published on a Croatian portal<sup>8</sup> that by the end of 2012 around 30 million Facebook members died while their profiles are still active.

Personal data are available on the click of a mouse to a large number of people. There are more and more controversies and disputes over the ownership of published material in the cyber sphere.

Not so long ago the media were used to inform (brought us news), educate (we learned through the media), and entertain (media content helped us to have fun and relax). Today, it seems that the media are primarily used just for fun and entertainment. Although we use them more than ever, it seems that the vocabulary of media users

is getting more modest whereas linguistic competences of younger generations are becoming lower. Even the standard language, which used to be the desirable variant of the language of the media, is relativized. The problem is that even the media relativize it – the reasons range from laziness through lack of knowledge to globalization [22].

In a time of mass and constant communication, a new postulate has been created: to be means to communicate. There is a connection between what we do and what we say: "Words are also actions, and actions are a kind of words."<sup>9</sup> The appearance of new media opened certain doors to our global village: technology development has connected people and therefore triggered various changes not only in language and in literary practices, but it also affected identity, which has become "more complex and fluid" [23, p. 536]. This combination of technology and language affects people; we perceive people based on the way they communicate with us using various available media.

The aforementioned reduced linguistic normativity, an increasing exposure to the English language, and the tendency of a language to constantly change affect the absence of the need to adapt the alloglottic elements to the Croatian language. Therefore, they are used in their original (English) form. The need for their translation does not exist since their users are well aware of their meaning since they use them on a daily basis. It just proves that no care is taken to think of a word in Croatian, but the presumption is that everything that is in English is better, more precise and smarter [22]. It seems as if in order to understand the language of the Croatian media one has to speak English [24].

<sup>8</sup> Arslani M. "Tportal.hr". Available at: <http://www.tportal.hr/scitech/teho/246598/Tko-kontrolira-digitalni-zivot-nakon-smrti.html>. (Accessed 26 February 2016)

<sup>9</sup> Emerson R. W. *Selected Writings of Ralph Waldo Emerson*. Ed. W. H. Gilman, New York, Signet Classic Publ., 2003, pp. 329.



## REFERENCES

1. Good H. *Desperately Seeking Ethics*. A guide to media conduct. Oxford, The Scarecrow Press Publ., 2003. <http://bookre.org/reader?file=1168279>
2. Gordon A. D., Kittross J. M., Merrill J. C., Reuss C. *Controversies in Media Ethics*. 2nd ed., New York, Addison Wesley Longman Publ., 1999. <http://bookre.org/reader?file=1067600>
3. Vilović G. *Ethics in Mass Communicaton*. Zagreb, Golden marketing - Tehnička knjiga Publ., 2014, pp. 227–272. (In Slovenian) URL: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=747060>
4. Day L. A. *Ethics in Mass Communicaton*. Beograd, Media centar Publ., 2004, 530 p. (In Croatian) URL: [www.mc.rs/upload/documents/PDF/Etika.pdf](http://www.mc.rs/upload/documents/PDF/Etika.pdf)
5. Barlett C. P., Gentile D. A. Affective and emotional consequences of the mass media. *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media*, Eds. K. Döveling, C. von Scheve and E. A. Konijn, Oxon, Routledge Publ., 2011, pp. 60–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203885390.ch4>
6. Darwish A., Lakhtaria K. I. The impact of the New Web 2.0 technologies in communication, development, and revolutions of societies. *Journal of Advances in Information Technology*, 2011, vol. 2, no. 4, pp. 204–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jait.2.4.204-216>
7. Ramsey E. Ethics from the edge: A sketch of precarity. *Atlantic Journal of Communication*, 2016, vol. 24, no. 1, pp. 31–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2016.1113964>
8. Hultgren A. K., Erling E. J., Chowdhury Q. H. Ethics in language and identity research. *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Ed. S. Preece, Oxon, Routledge Publ., 2016, pp. 257–271. URL: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/45199>
9. Cullen J. *A Short History of the Modern Media*. Malden, MA, Wiley Blackwell Publ., 2014. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1444351419,subjectCd-CO10.html>
10. Peović Vuković K. *Mediji i kultura. Ideologija medija nakon decentralizacije*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk Publ., 2012. (In Bosnian) URL: [http://www.academia.edu/3594653/Mediji\\_i\\_kultura.\\_Ideologija\\_medija\\_nakon\\_decentralizacije](http://www.academia.edu/3594653/Mediji_i_kultura._Ideologija_medija_nakon_decentralizacije)
11. Bawden D., Robinson L. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 2009, vol. 35, no. 2, pp. 180–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165551508095781>
12. Heidegger M., Torres G. W. Traditional language and technological language. *Journal of Philosophical Research*, 1998, no. 23, pp. 129–145. DOI: [http://dx.doi.org/10.5840/jpr\\_1998\\_16](http://dx.doi.org/10.5840/jpr_1998_16)
13. Hockett C. F. The Origin of Speech. *Scientific American*, 1960, vol. 203, pp. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88>
14. Filipan-Žignić B. *The Language of New Media. Do New Media Deteriorate the Modern Language?* Čakovec, Matica hrvatska – ogranak Čakovec Publ., 2012. (In Croatian) URL: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=589329>
15. Bhatia T. K., Ritchie W. C. Bilingualism and multilingualism in the global media and advertising. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition.*, Eds. T. K. Bhatia and W. C. Ritchie, Chichester, UK., John Wiley & Sons Publ., 2012, pp. 563–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781118332382.ch23>
16. Čoso B., Bogunović I. Person perception and language: A case of English words in Croatian. *Language & Communication*, 2017, vol. 53, pp. 25–34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.11.001>
17. Bogetić K. Metalinguistic comments in teenage personal blogs: Bringing youth voices to studies of youth, language and technology. *Text & Talk*, 2016, vol. 36, no. 3, pp. 245–268. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2016-0012>



18. Dragojević G. The reference frame effect: An intergroup perspective on language attitudes. *Human Communication Research*, 2014, vol. 40, no. 1, pp. 91–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/hcre.12017>
19. Strover S. A Retrospective on convergence, moral panic, and the internet. *Frontiers in New Media Research*, Eds. F. L. Lee, L. Leung, J. Linchuan Qiu and D. S. Chu, New York, Routledge Publ., 2013, pp. 132–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203113417>
20. Filipan-Žignić B., Legac V., Sobo K. The influence of the language of new media on the literacy of young people in their school assignments and in leisure. *Linguistics Beyond And Within*, 2016, vol. 2, pp. 77–96. URL: <http://lingbaw.com/2016/Blaženka-Filipan-Žignić,Vladimir-Legac,Katica-Sobo>
21. Nabi R. L., So J., Prestin A. Media-based emotional coping: examining the emotional benefits and pitfalls of media consumption. *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media*, Eds. K. Döveling, C. von Scheve and E. A. Konijn, Oxon, Routledge Publ., 2011, pp. 116–133. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203885390.ch7>
22. Balenović K., Grahovac-Pražić V. English-Croatian language contacts: Do we understand the language of TV networks? *Jezik*, 2016, vol. 66, no. 4-5, pp. 140–151. (In Croatian) URL: <http://hrcak.srce.hr/175466>
23. Darwin R. Language and identity in the digital age. *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Ed. S. Preece, Oxon, Routledge Publ., 2016, pp. 523–540. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315669816.ch33>
24. Hudeček L., Mihaljević M. Jezik medija: publicistički funkcionalni stil. Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada Publ., 2009. (In Bosnian) URL: <http://library.foi.hr/m3/kd1.php?B=11&sqlx=87019&ser=&sqlid=11&sqlnivo=&css=&H=&U=jezik%20medija>

Submitted: 16 March 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© О. А. Вальгер, И. А. Везнер

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.09)

УДК 101 + 316.34 + 81'38

## ОБНОВЛЯЕМЫЕ СТАТЬИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОБРАЗЫ АКТУАЛЬНОГО ПОЛЯ

О. А. Вальгер, И. А. Везнер (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена проблеме практик национальной идентичности в информационной среде обновляемых статей – новой формы электронных новостей, ныне широко применяемой ведущими мировыми изданиями, описанию и анализу этих практик. Статья ставит целью объяснить лингвистическую сторону нарративов национальной идентичности, воспроизводимых в этой жанровой форме.

**Методология.** Методы исследования включают тематическое исследование и контент-анализ репрезентативной выборки из сорока примеров обновляемых статей, читательских отзывов и их редакторских метрик. Междисциплинарный подход позволяет авторам выделить жанрово-стилистические особенности обновляемых статей и интерпретировать их социальный эффект в практике национальной идентичности.

**Результаты.** «Обновляемая статья» как разновидность электронной статьи освещает разворачивающееся событие в прямом эфире путём соединения отдельных новостных (текстовых и аудиовизуальных) элементов в обратном хронологическом порядке. Авторы предполагают, что обновляемые статьи обращаются к групповой идентичности и актуализируют её через ряд эффектов восприятия, создаваемых стилистическими средствами.

**Заключение.** Авторы выделяют четыре аспекта возможного эффекта изучаемых текстов в практике национальной идентичности: актуальное поле групповой солидарности, разворачивающаяся событийность, идентификация с лидерами мнений, подчеркнутая важность события для существования группы. Устойчиво повторяющиеся в пределах выборки жанрово-стилистические особенности данного новостного формата включают разделение на самостоятельные новостные элементы с заголовками и указанием авторства, включение профессиональных и любительских графических элементов, короткие абзацы, эмоциональную нейтральность редакторских ремарок и инвентарь языковых особенностей, характерных для публицистического стиля в газетной разновидности.

**Ключевые слова:** национальная идентичность; гражданская нация; практика идентификации; обновляемая статья; событийность; групповая солидарность; новостной текст; средства массовой информации; социальные агенты.

**Вальгер Олеся Алексеевна** – старший преподаватель, кафедра английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [olesyavalger@gmail.com](mailto:olesyavalger@gmail.com)

**Везнер Ирина Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [vezneru@mail.ru](mailto:vezneru@mail.ru)



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ardèvol-Abreu A., Barnidge M., de Zúñiga H. G.** Communicative Antecedents of Political Persuasion: Political Discussion, Citizen News Creation, and the Moderating Role of Strength of Partisanship // *Mass Communication and Society*. – 2017. – Vol. 2, № 2. – P. 169–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15205436.2016.1244855>
2. **Aronczyk M.** Branding the nation: The global business of national identity. – Oxford University Press, 2013. – 225 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752164.001.0001>
3. **Appadurai A.** Modernity at large: cultural dimensions of globalization // *The International Migration Review*. – 1998. – Vol. 32, № 4. – P. 1073–1074. DOI: <https://doi.org/10.2307/2547675>
4. **Ebner M.** Introducing live microblogging: how single presentations can be enhanced by the mass // *Journal of research in innovative teaching*. – 2009. – Vol. 2, № 1. – P. 91–100. [https://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638\\_JournalofResearch09.pdf](https://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638_JournalofResearch09.pdf)
5. **Campbell V.** Theorizing citizenship in citizen journalism // *Digital Journalism*. – 2015. – Vol. 3, Issue 5. – P. 704–719. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.937150>
6. **Carelli P.** Media systems beyond national boundaries: Towards a new paradigm? // *Journal of Media and Communication Studies*. – 2014. – Vol. 6 (6). – P. 85–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.5897/jmcs2014.0389>
7. **Chouliaraki L.** ‘Improper distance’: Towards a critical account of solidarity as irony // *International journal of cultural studies*. – 2011. – Vol. 14, Issue 4. – P. 363–381. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/1367877911403247>
8. **Dart J. J.** Blogging the 2006 FIFA world cup finals. *Sociology of Sport Journal*. – 2009. – Vol. 26, Issue 1. – P. 107–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/ssj.26.1.107>
9. **Harcup T.** Alternative journalism as monitorial citizenship? A case study of a local news blog // *Digital Journalism*. – 2016. – Vol. 4, № 5. – P. 639–657. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2015.1063077>
10. **Harcup T.** Asking the readers: Audience research into alternative journalism // *Journalism Practice*. – 2016. – Vol. 10, № 6. – P. 680–696. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2015.1054416>
11. **Hedman U.** J-Tweeters: Pointing towards a new set of professional practices and norms in journalism // *Digital Journalism*. – 2015. – Vol. 3, № 2. – P. 279–297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.897833>
12. **Sefchovich S. Fredric Jameson.** The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act // *Acta Poética*. – 1981. – Vol. 4, № 1-2. DOI: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.1981.1-2.605>
13. **Karlsen R.** Followers are opinion leaders: The role of people in the flow of political communication on and beyond social networking sites // *European Journal of Communication*. – 2015. – Vol. 30, № 3. – P. 301–318. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267323115577305>
14. **Lister A. L., Datta R. S., Hofmann O., Krause R., Kuhn M., Roth B., Schneider R.** Live coverage of scientific conferences using web technologies // *PLoS Comput Biol*. – 2010. – Vol. 6, № 1. – P. e1000563. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pcbi.1000563>
15. **Matheson D.** Digital Media and Reporting Conflict: blogging and the BBC’s coverage of war and terrorism // *Digital Journalism*. – 2014. – Vol. 2, № 4. – P. 621–623. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.899766>
16. **McGannon K. R., Berry T. R., Rodgers W. M., Spence J. C.** Breast cancer representations in Canadian news media: a critical discourse analysis of meanings and the implications for identity //



- Qualitative Research in Psychology. – 2016. – Vol. 13, № 2. – P. 188–207. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14780887.2016.1145774>
17. **Norris P., Curtis J.** Getting the message out: A two-step model of the role of the Internet in campaign communication flows during the 2005 British general election // Journal of Information Technology and Politics. – 2007. – Vol. 4, № 4. – P. 3–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19331680801975359>
18. **Paasi A.** Nationalizing everyday life: individual and collective identities as practice and discourse // Geography Research. – 1999. – Vol. 19. – P. 4–21. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822377474-009>
19. **Poster M.** Postmodern virtualities // Theory, Culture & Society: Cyberspace/cyberbodies/cyberpunk: Cultures of technological embodiment / Eds. M. Featherstone & R. Burrows. – London: SAGE, 1995. – P. 79–96. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446250198.n5>
20. **Collins R.** Book Review: Philip Schlesinger, Media, State and Nation: Political Violence and Collective Identities // Critique of Anthropology. – 1992. – Vol. 12, № 2. – P. 215–220. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308275x9201200208>
21. **Thurman N., Newman N.** The Future of Breaking News Online? A study of live blogs through surveys of their consumption, and of readers' attitudes and participation // Journalism Studies. – 2014. – Vol. 15, № 5. – P. 655–667. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2014.882080>
22. **Thurman N., Walters A.** Live blogging–digital journalism's pivotal platform? A case study of the production, consumption, and form of live blogs at Guardian.co.uk // Digital Journalism. – 2013. – Vol. 1, № 1. – P. 82–101. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.714935>
23. **Tyler W., Lounsbury M., Glynn M. A.** Legitimizing Nascent Collective Identities: Coordinating Cultural Entrepreneurship // Organization Science. – 2011. – Vol. 22, № 2. – P. 449–463. DOI: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0613>
24. **Van Dijk Teun A.** News analysis: Case studies of international and national news in the press. – Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988. <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20News%20Analysis.pdf>
25. **Vis F.** Twitter as a reporting tool for breaking news: Journalists tweeting the 2011 UK riots // Digital journalism. – 2013. – Vol. 1, № 1. – P. 27–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.741316>
26. **Warschauer M., Zheng B., Park Y.** New ways of connecting reading and writing // TESOL Quarterly. – 2013. – Vol. 47, № 4. – P. 825–830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.131>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.09)

Olesya Alekseevna Valger, Senior Lecturer, English Department,  
Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical  
University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

E-mail: [olesyavalger@gmail.com](mailto:olesyavalger@gmail.com)

Irina Anatolyevna Vezner, Associate Professor, English Department,  
Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical  
University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1281-1236>

E-mail: [vezneru@mail.ru](mailto:vezneru@mail.ru)

## Live blogging and national identity: Images of now and here

### Abstract

**Introduction.** *The authors describe and analyse practices of national identity in the medium created in live blogging, a new form of online news now employed by the world's leading news editions. The purpose of the article is to explain the linguistic aspect of the narratives constructed in this genre.*

**Materials and methods.** *Materials and methods include exploratory case study and content analysis of a sample of forty randomly selected live blogs, their readers' feedback and their audience measurement. The interdisciplinary approach allows the authors to pinpoint the stylistic peculiarities of the new genre and interpret the effect in terms of social philosophy.*

**Results.** *The study has shown that live blogging as a digital article covers a developing situation live by arranging small pieces of text or visual content in reverse chronological order. The authors suggest that live blogging brings forward group identities and actualizes them through a set of perception effects determined by the stylistic features of the form.*

**Conclusion.** *The authors state that the possible effects of such texts on the practices of national identity include four aspects: shared group solidarity, unfolding simultaneousness of the event, identification with opinion leaders, accentuated importance of the event for group existence. The consistent characteristics of live blogging include division into lead parts in reverse chronological order with separate headlines and bylines, employing both reader-produced and professional graphic content, short paragraphs, emotional neutrality of the editor's contribution and a set of linguistic features characteristic of publicist style in its newspaper variety.*

### Keywords

*National identity; Civic nation; Identification practice; Live blogging; Unfolding event; Group solidarity; News text; Mass media; Social agents.*

### Introduction

The theory of nations and nationalism has brought forward a number of approaches to address the value and the role of national and international mass media in making and developing political identities. The range varies from the groundbreaking book of Philip

Schlesinger that stated an opportunity for predictable and controlled production of political identities via media [20] to a more sophisticated "global now" examined by Arjun Appadurai as a medium of practiced modernity [3]. We hold the view that identities at large and national identities in particular are born on the borderline between



the environment full of available national identity markers (produced and supported by political or cultural elites, opinion leaders and any other agents with high social status and influence) and the stream of a conscious self that struggles to find a place in the world of collective identities. A developed identity is a dynamic process of practice and narration.

Construction of social communities and their limits of exclusion and inclusion occurs through narratives [18, p. 6]. These narratives are developed by central members of communities that are often called “elites”; they are nuclear members of a group that have a strong personal attachment to its values, practices and public image. Such nuclear members supposedly bear an intense, actualized group identity that determines their social behavior to a visible degree. They aspire both to incorporate new members into the group and to increase group loyalty and group legitimacy. In organizational theory, this legitimacy is more likely to be achieved when members articulate a clear defining collective identity story that identifies the group's orienting purpose and core practices [2]. These collective identity stories, or narratives, are typically distributed with the means of national education system, national mass media and through individual practices of socialization (family, micro-group, role models, etc.)

The national media channel of distributing national identity narratives included first newspaper industry, and then radio and television. The 21<sup>st</sup> century brought broad, massive changes in communication that Mark Poster called “information superhighways” – channels that enable a vast increase in the flow of communications [19, p. 535]. Internet for a short time seemed to be building a totally alternative

universe of information practices where the majority of information was user-produced, amateur-edited, uncontrolled by states and organizations, unaccountable for the public and generally positioned outside national legal frameworks. The growth of its accessibility empowered self-reproducing individual practices of socialization and then attracted attention of professional publishing houses and journalists. According to NRS Readership Report of 2016 now the majority of readers view newspapers online and it is true for every British newspaper out of the major 40 under analysis. For example, the monthly audience of the Guardian was estimated as 4,037 million people for the print edition and 6,972 million people for the digital edition<sup>1</sup>. These numbers do not only prove that traditional media lose the competition with online channels, but also suggest that the competition between professional news-making corporations and grassroots news is now going on online, too. With the main audiences increasingly moving online, and the digital medium enabling higher speed of communicating news to the public, it is no wonder that digital versions of newspapers have had to adapt their format to the challenges that Internet provides and to embrace new forms equivalent to the traditional forms of front-page articles, “hard” news, “breaking news”, editorials and columns.

One of these new equivalent forms is live blogging that we define as “a digital article that covers a developing situation live by arranging small pieces of text, sound or visual content in reverse chronological order”. It challenges the idea of live coverage and brings together amateur journalism of wide audiences and professional guidance of an educated specialist. Live blogging incorporates first-hand accounts of witnesses,

<sup>1</sup> NRS Readership Report: Print / PC Newsbrands: October 2015 – September 2016. URL: [http://www.nrs.co.uk/downloads/padd-files/pdf/nrs\\_padd\\_oct15\\_sept16\\_newsbrands.pdf](http://www.nrs.co.uk/downloads/padd-files/pdf/nrs_padd_oct15_sept16_newsbrands.pdf)

[nrs.co.uk/downloads/padd-files/pdf/nrs\\_padd\\_oct15\\_sept16\\_newsbrands.pdf](http://www.nrs.co.uk/downloads/padd-files/pdf/nrs_padd_oct15_sept16_newsbrands.pdf) (Accessed: 28.01.2017).





official statements, domestic and international reaction, expert inputs and professional journalist commentary on a developing situation in a way that gives the information substantial credibility and sparks enough interest of the readers for them to stay tuned to one online source for a long time.

**Literature review** of the existing publications on live blogging suggests that this new and authentic form of news articles has not received enough attention so far. Live blogging as a genre has been researched recently in a certain number of studies (such as by N. Thurman, M. Ebner, F. Vis et al) [4; 8; 16; 22; 25], but has not been interpreted in terms of national identity before. The studies of N. Thurman and a group of authors associated with him mainly focus on the qualitative research of readers' apprehension of live blogging texts and highlight the impact of reader-introduced content on the general quality of a live blog [21; 22]. T. Harcup introduces the wider term of "alternative journalism" [9] which embraces amateur blogging as well as professionally created content in large news media and states that hyperlocal and local blogs are helping to address society's "democratic deficit" by subjecting the actions of the powerful to increased public scrutiny, in a process that has been described as "monitorial citizenship" [10]. This idea is developed in the works on communicative antecedents of political persuasion where a group of authors (A. Ardèvol-Abreu et al.) argues that online content creation works alongside other communicative behaviors [1; 5], such as news use and political discussion, to affect attempted political persuasion. Warschauer et al. bring forward the educational value of live blogging as a possible way of connecting reading and writing with increased participation [26].

Live blogging is not limited to English mass media only, but English mass media are of primary interest in the research of national

identities and are in the focus of the majority of the existing publications on live blogging [4; 5; 9; 15; 16; 21; 22]. Several researchers argue that the rise of digital journalism, citizen journalism and live blogging has led to a significant change of norms and journalism practices in the modern world [6; 11; 24] and this may lead us to a fresh perspective on national identities and nation states in the modernity.

The emergence of nation states is necessarily interwoven with the emergence of national languages, or more precisely, national dialects improved and polished by cultural elites. While globalization has challenged all local and national identities, as the new communication technologies challenged the binding power of national media, national languages still represent a strong barrier between nation states, especially in the countries where second language competence is low. P. Carelli argues that there is a tendency towards supranational media that can be observed in growing international ownership of media and shift in legal regulation that enables such ownership [6, p. 90]. This may be true for media in English, but language barriers for native speakers of the majority of other languages in the world are not so easily overcome, and English so far is the only language that successfully moves through national media boundaries. This is why it is especially important to research the internationalized media which audience is significantly larger than their national audience and they have both national and international editions at the same webpage. They give us an opportunity to compare the agenda, expressive means and article structures aimed at the domestic audiences with those aimed at the international audiences by the same editing teams.

The nation-building power of news coverage lies in the social actors that are group members at the same time. We may link news texts to legitimation practices through their



productive and interpreting activities in the news communication context [24, p. 19]. These social actors (journalists, editors, reporters) are not deliberate promoters of some sort of information order, but we should look at them as at central members of large national groups with high motivation that practice their own national identity in the process of news coverage. The narrative supported by their practice is further replicated by other members of the group that connect to the news texts emotionally because their own identities are actualized in the process of news consumption. This narrative is further reinforced by micro-socializing processes when people in the immediate circle of an individual share professionally-produced articles with their immediate social network, online or orally.

We suggest that live blogging brings forward group identities and actualizes them in a way that is similar to breaking news live coverage on TV and also has characteristic effects that are specific for this form. The traditional breaking news coverage is powerful through its informing us of developing events simultaneously with the developments and thus the viewers have increased awareness of some place in the nation state. Live blogging brings this to a new level, where the readers are aware both of the event and of the awareness of the large audience, and this effect may be of interest in nations and nationalism research.

The problem addressed in the article is the influence of the medium created in live blogging on practices of national identity.

The purpose of the article is to explain the linguistic aspect of the narratives constructed in this genre of news texts.

## Materials and Methods

This study attempted to address both the practices of identity in live blogging production and the possible effects of the ready product on national identity narratives. We selected exploratory case study approach to do this and focused on detailed analysis of texts in a range of randomly selected live blogs, their readers' feedback and their audience measurement.

We selected large news websites out of fifteen most popular news websites in the world as of 2017 according to eBizMBA Rank<sup>2</sup> that have both domestic and international editions at the same webpage where the edition is chosen automatically based on the reader's location. Four of the fifteen most popular news websites satisfied our requirements: theguardian.com, bbc.com/news, cnn.com and nytimes.com. Two of the websites represented British news media, and two websites represented American news which allowed us to escape the limitation of language variants, where characteristic features of a live blog could have been attributed to local tradition of language use. We then kept track of live blogs over the period published in the four websites between February 2016 and January 2017 and collected the links in a list further uploaded to randomizer service software [www.random.org/lists](http://www.random.org/lists). We added a few limitations on the database: 1) we only included the live blogs that were advertised on the main pages of the news websites as we were interested in the effect of live blogging on national identities and not regional or local ones; 2) we excluded sports coverage from the data base as sports stories are a rather specific type of coverage with distinct traditional characteristics. During the measured period 129 articles from the four sources satisfied the set conditions.

<sup>2</sup> eBizMBA Rank: Top 15 Most Popular News Sites. URL: <http://www.ebizmba.com/articles/news-websites> (Accessed 28.01.2017).

Approximately one third of all the live blogs was published in the Guardian (43 live blogs), the CNN followed with 31 live blogs, the NY Times published 29, and the BBC 26. Out of these 129 we randomly selected forty live blogs, ten from each website. They formed the sample of the study.

We then applied content analysis to the randomly selected materials to assess if the individual publishing house styles are more or less divergent than the differences between live blogs from the same edition. Primary data sources also included quantitative internet audience measurement using the inbuilt web metrics and analysis of the readers' responses. After the data collection stage seven of the blogs were discussed with 42 Advanced and Upper-Intermediate ESL students during practical classes in Language in the Press at Novosibirsk State Pedagogical University in order to confirm or contradict the author's observations on the stylistic peculiarities of live blogging.

In the content analysis of live blogs we examined their stylistic, visual, textual and hypertextual elements and selected the features that showed considerable consistency across the sample. The unit of analysis was a live blog article showed on a separate page, including the hypertextual and widget elements, the summary part, the headline and the subhead as shown after the completion of the live blog.

## Results

Content analysis has shown that the average length of the live blogs under study was 46 lead parts. Direct in-built borrowings of visual content from social networks averaged 21 cases in a live blog. The divergence of word count was so high that we suggested that this parameter is not a credible average, as the word count differed depending on content rather than characterized a typical feature of live blogs. In one case, two live blogs from two different websites covered the

same event – presidential elections in the USA, more particularly, the election day; both of them had characteristics similar enough to conclude that they were conditioned by the topic rather than the house style, and the word count was 2360 and 2672. This allowed us to suggest that the word count is determined by the topic in a larger degree than by the house style.

The analysis of stylistic, visual, textual and hypertextual elements proved that the following characteristic features show considerable consistency throughout the sample. We have defined the following features of live blogging:

1. A live blog consists of **“lead parts”** – relatively independent parts which style is very similar to lead paragraphs in traditional hard news and contains a short detailed account of the most recent development in the topic under coverage. The lead paragraphs are based on the 5-wh structure (who, what, where, when, why). This feature highlights the importance of the news piece and lends a matter-of-fact tone to the articles.

2. Most of the parts have a **separate headline** that follows all the rules for traditional articles headlines, but more often indicates the source of information. The headlines tend to be dynamic, they are either written in the Present Indefinite Tense in the meaning of historic present (e.g. *“Schumer releases statement”*, *“Hillary Clinton concedes with emotional speech”*) or are composed as noun strings (e.g. *“At the White House today, a mix of tears and resilience”*, *“The 2016 voter breakdown”*, *“Trump's challenges: From the Middle East, to the European Union”*). The headlines are often heavily laden with drama and emphasis, increasing the tension with the use of colon, the Future Indefinite Tense or the Present Continuous Tense (e.g. *“Watch: Obama on patriotism”*, *“The front pages America is waking up to this morning”*, *“Protesters: 'Not our president'”*). Direct in-built borrowings from Twitter and Instagram are often unentitled as they

already look like a complete piece with the name of the profile serving as a headline. The stylistic effect of this feature is clarity and built-up tension. It also serves purely pragmatic purpose of easier navigation. Entitled parts look more visually complete when shared on social networks by the readers of a live blog.

3. The individual parts most often have a **byline** in cases of domestic and international news coverage, for instance in the live blogs on US presidential debates from CNN, on Women's March from the Guardian, on Syria crisis from the New York Times. We suggest that bylines produce the effect of objectivity and completeness of coverage in a way that leads the audience to think that all the necessary information is included on this page and there is no need to seek for more information from other sources.

4. Almost every part is supported with **both reader-produced and professionally-produced graphic content** – photographs, infographics, tables, diagrams, videos. In the blogs that were randomly selected for the study there were no cases of sound or music borrowed for live blogging without supporting video content. Abundant graphic content breaks the text and leads the readers to perceive the text as a shorter one. Inclusion of reader-produced content produces a powerful effect of simultaneousness of responses throughout the nation.

5. We observe **reverse chronological order of parts** in live blogs, and every part has a clear indication of the time of publication. Older parts are at the bottom of the page, newer parts are at the top. In all of the live blogs under study the page showed only the newest posts, and older posts could be seen on a click. This order contributes to the effect that the represented information is fresh and urgent. The CNN and the Guardian often apply extra visual instruments to intensify this effect, such as an animated timeline, a pulsing red point next to the freshest piece, bold

type for the newest part, or graphic separation of the summary paragraph.

6. **The first part is always the summary of the whole topic**, and it is the only part that is changed during the process. The updates are posted right in the part, and instead of the publication time the updating time is indicated. In case of the CNN, which is also a TV channel, the summary post is a short video. Other news websites prefer a text version of the summary, including the BBC that employs the form of a list to sum up the main points of the event. This feature contributes to the effect of underlined importance of the event. The summary part often serves as a hook for the reader who sees the live blog for the first time. For the readers who have been at the page for some time the summary provides the confirmation of their impressions built up by the lead parts in the reverse chronological order.

7. In some cases, the live blog is **divided into several categories**. For example, the CNN live blog "Presidential debate live" from October, 9, 2016 was divided into four sections: "Live Blog", "Fact Check", "Top Republicans", "Top Democrats" that enabled the edition to focus on more editorial content in the first section and separate the streams of the reactions of the two opposing parties and their supporters. Live blogging has been criticized for causing information overload [22, p. 89], and in some cases when a whole country is eager to have a say on the event, one stream of live blogging is too confusing for the readers to follow. Two of the blogs under study ("Live election results and coverage" from the CNN and "European Union referendum polling day" from the Guardian) have enough information to read for at least a day and include multiple cross-links to extra traditional publications at the same website. The Guardian tends to divide longer events into several live blogs while the CNN can update the same live



blog a month later. Besides its pragmatic function to systematize a broad stream of information, this feature has a powerful effect of underlining the nationwide importance of the event.

8. Unlike in traditional articles, in all the four editions under study live blogs **easily refer to competing websites** and may include direct links to the competitor's content. The consumption patterns of live blogging are so different from the traditional newspaper format that editors seek to provide an impression that nothing that happens is left uncovered by the live blog, and reference to other sources help the readers stay in the same page and not look for alternative media. Judging by the students' responses we may suggest that a live blog creates high personal involvement in the unfolding event. 12 of the 42 students mentioned that in several cases they have been so engaged in the live coverage that they stopped other activities for the day and kept updating the page every several minutes. To satisfy this kind of need for more details editors need to borrow content from all the available sources.

9. Live blogging in professional media is almost always **done in collaboration**. None of the blogs under study was delivered by one person, and in some cases teams of more than 10 journalists worked on one live blog, sharing the responsibilities of surfing social networks, keeping track of the event in person and reporting the new development on site, monitoring or asking for official reactions from public figures and governments. Monitoring social networks for responses of public figures has been made easier with the introductions of hashtags, short key words that many people include in their messages to share them with general public. Although not all people do it, live blogging teams typically have a list of personal pages that can generate extra news. For example, in the CNN live blog on a presidential debate a response from Joanne

Rowling, the world-famous author of "Harry Potter" series was listed 20 seconds after its publication, despite the fact that the authentic post contained no hashtag. Collaboration in live blog production enables delivering new lead parts regularly and fast, that effectively accentuates how up-to-date and fresh the live blog is.

10. Paragraphs **inside individual parts are much shorter than in traditional articles** and contain only one or two sentences, with two to four paragraphs in a lead-like part, for example, in this extract from the Guardian's "European Union referendum polling day":

*24 Jun 2016 18:30*

*Voters stuck at Waterloo station*

*The storms have brought Waterloo station to a standstill, potentially affecting thousands of passengers who may not have voted.*

*The station is a major hub for people commuting from outside London many of whom would likely have left in the morning too early to vote.*

*Many people have taken to social media to express concern that they will miss the 10pm deadline.*

This model of news deliverance is characteristic of internet news format and breaks the information into short bite-size pieces. The produced effect is the seeming easiness of reading a live blog.

11. Journalists' inputs in a live blog tend to be **neutral in emotional tone**, matter-of-fact and aim at the impression that the coverage is objective and does not impose any point of view. It is not necessarily true because the very choice of reader-produced content may be suggestive of the edition's political preferences. But the overall neutrality of the edition-produced parts of live blogs may be a key component of their wide spread, as media neutrality is in high demand, and news consumers stress that. For example, in a Pew poll in 2010 "about six-in-ten (62%) say they





prefer getting political news from sources that do not have a particular point of view”<sup>3</sup>.

12. The complex of linguistic peculiarities of live blog texts suggests that this genre belongs to **publicist style in its newspaper variety**. Live blogging employs coherent and logical sentence composition, modest use of stylistic devices, predominance of narration, brevity of expression, characteristic combination of emotional appeal and argumentation, the use of terminology and abbreviation. These features lend the effect of credibility and inspire trust of the readers.

13. Live blogging inspires a higher degree of participation from the readers. According to

N. Thurman and A. Walters the medium is able to match the brief, repeated visits readers make to news sites [22, p. 97]. The consumption pattern of live blogs Live blogging also enables the readers to share individual news pieces on the topic under coverage and comment on parts of the articles text rather than on the whole topic.

This kind of effect may be produced on the audience when several specific types of events are unfolding. We have attempted to make an inventory of events covered in live blogs in the four news websites under study. The list comprises the events given in Table 1.

Table 1

Types of events covered by means of live blogging

News of national importance:	News with high emotional involvement:	News meaningful for a non-geographic community:
1) elections and referendums, candidate nominations, political debates; 2) new laws, parliamentary proceedings; 3) protests, meetings, campaigns; 4) armed conflicts, military operations, air bombings; 5) international political and humanitarian crises.	1) criminal cases, legal issues, court hearings; 2) sports games, matches, championships, cups and tournaments; 3) natural disasters, catastrophes, terror attacks, extreme weather; 4) weddings, funerals, graduation ceremonies, any ceremonies of public character.	1) awards and awarding ceremonies; 2) conferences, panel discussions, seminars and schools, UN sessions.

We may outline the similar characteristics of these events that make them suitable for live blogging coverage. Such events last for at least several hours, inspire public interest and spontaneous comment from the audience, involve a considerable number of people directly, are likely to have an effect on the future events in other spheres, happen in countries with on-site presence of reporters and large domestic media, are broadcast on TV or have multiple witnesses.

These features contribute to the success of live blogs among the audience interested in the event, and make the costly live blogging worthwhile.

### Conclusion and Discussion

While national identities are practiced through narratives, live blogging may be seen as a perfect type of delivering such narratives to the general public in an attractive and engaging form. The inventory of stylistic peculiarities of live

<sup>3</sup> Pew Research Center for the People & the Press. *Ideological News Sources: Who Watches and Why*. 2010.

URL: <http://www.people-press.org/2010/09/12/section-3-news-attitudes-and-habits/> (Accessed 22.01.2017).



blogging articulates a world picture where a large, extensive audience throughout the country is following the unfolding event simultaneously with the reader. Numerous inclusions of reader-produced content such as videos, twitter comments, on-site photographs and the opportunity to access many more responses on the event instantly build up the image of grassroots coverage of the event, where numerous people “like you” experience similar feelings and emotions. This contributes to group solidarity and the sense of belonging. An individual who repeatedly returns to a live blog embraces a ready set of background knowledge that is indirectly stated in the earlier lead parts of a live blog and then is reinforced and relied upon in the fresher parts. For instance, the reader who follows a live blog on an awarding ceremony may not know in the beginning who the nominees are, but after some time returns to the live blog with formed expectations about the winner based on the already-acquired knowledge and feels joy or disappointment measured relatively to these expectations. In a traditional article where the reader learns about the nominees after the lead paragraph with the name of the winner the response is likely to be less emotional. In a similar way every live blog gives the setting for the event and then, as the event unfolds, refers to the previously given information as to the already accepted background. This creates an image of shared ground with millions of other people who follow the same event.

Several of the characteristic features mentioned in the results, particularly the fourth, the fifth and the seventh, contribute to the effect of simultaneousness that we would name “the image of now and here”. The imagined community that is currently united in its awareness of the event acquires a symbolic representation in a live blog through the metrics of viewers, comments and shares displayed on the page of the live blog.

Reverse chronological order helps to bind the preceding events with the current moment, whereas timelines and graphic visualization accentuate this connection between the past and the present developments in the event.

The role of opinion leaders in forging and developing narratives of national identity was underlined in a number of political science and social philosophy studies [12–14; 23]. In the traditional two-step model opinion leaders occupy nodes in the structure of political communication in the society [17]. They are more active news consumers and educate more passive members of the society about the trending narratives [18, p. 5]. In the world of virtual social ties opinion leaders serve as messengers and content-producers rather than mere intermediaries, and live blogging illustratively reflects this role of opinion leader. Opinions are now in the news as much as the events themselves, and incorporation of short messages from opinion leaders of a national community may be the key to live blogging success. Politicians, pop stars, fashion icons, athletes, cinema stars, writers, academic community members, local activists, heads of NGOs form the pool of social actors whose response to the event under coverage is of high interest to the mass media. Identification with figures of importance that express concern about the situation is a powerful driver of group solidarity [7].

We consider the effect of relative importance as the last but not least effect of live blogging as a genre on national identity practices. Such characteristic features as division into lead parts and summary, division into several categories, assigning a team of journalists to work on the event coverage and the visual representation of it in live blogs contribute to the impression of high importance of the event. Media coverage of an event that employs live blogging as a form heightens the tension and the suspense around the event. Further research may answer the question if only events of national importance are



chosen for coverage with the help of live blogging or the events chosen for such coverage are events of national importance per se. We also consider the spread of live blogging in local news as an interesting phenomenon. For instance, in 2016 Novosibirsk news website ngs.ru started to employ

live blogging with all the mentioned characteristics to cover days of severe weather, catastrophes like a roof collapse at a horse club or potential bomb call to the police and city celebrations. The effect of these articles on regional identity might be a promising direction of research.

## REFERENCES

1. Ardèvol-Abreu A., Barnidge M., de Zúñiga H. G. Communicative antecedents of political persuasion: Political discussion, citizen news creation, and the moderating role of strength of partisanship. *Mass Communication and Society*, 2017, vol. 2, issue 2, pp. 169–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15205436.2016.1244855>
2. Aronczyk M. *Branding the nation: The global business of national identity*. Oxford University Press Publ., 2013, 225 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752164.001.0001>
3. Appadurai A. Modernity at large: cultural dimensions of globalization. *The International Migration Review*, 1998, vol. 32, no. 4, pp. 1073–1074. DOI: <https://doi.org/10.2307/2547675>
4. Ebner M. Introducing live microblogging: how single presentations can be enhanced by the mass. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 2009, vol. 1, pp. 91–100. URL: [https://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638\\_JournalofResearch09.pdf](https://www.nu.edu/assets/resources/pageResources/7638_JournalofResearch09.pdf)
5. Campbell V. Theorizing citizenship in citizen journalism. *Digital Journalism*, 2015, vol. 3, issue 5, pp. 704–719. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.937150>
6. Carelli P. Media systems beyond national boundaries: Towards a new paradigm? *Journal of Media and Communication Studies*, 2014, vol. 6 (6), pp. 85–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.5897/jmcs2014.0389>
7. Chouliaraki L. ‘Improper distance’: Towards a critical account of solidarity as irony. *International Journal of Cultural Studies*, 2011, vol. 14, issue 4, pp. 363–381. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/1367877911403247>
8. Dart J. J. Blogging the 2006 FIFA world cup finals. *Sociology of Sport Journal*, 2009, vol. 26, issue 1, pp. 107–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/ssj.26.1.107>
9. Harcup T. Alternative journalism as monitorial citizenship? A case study of a local news blog. *Digital Journalism*, 2016, vol. 4, issue 5, pp. 639–657. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2015.1063077>
10. Harcup T. Asking the readers: Audience research into alternative journalism. *Journalism Practice*, 2016, vol. 10, issue 6, pp. 680–696. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2015.1054416>
11. Hedman U. J-Tweeters: Pointing towards a new set of professional practices and norms in journalism. *Digital Journalism*, 2015, vol. 3, issue 2, pp. 279–297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.897833>
12. Sefchovich S. Fredric Jameson. The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act. *Acta Poética*, 1981, vol. 4, no. 1-2. DOI: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.1981.1-2.605>
13. Karlsen R. Followers are opinion leaders: The role of people in the flow of political communication on and beyond social networking sites. *European Journal of Communication*, 2015, vol. 30, issue 3, pp. 301–318. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267323115577305> Lister A. L., Datta R. S., Hofmann O., Krause R., Kuhn M., Roth B., Schneider R. Live coverage of scientific conferences using web technologies. *PLoS Comput Biol.*, 2010, vol. 6, issue 1, pp. e1000563. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pcbi.1000563>



14. Matheson D. Digital media and reporting conflict: blogging and the BBC's coverage of war and terrorism. *Digital Journalism*, 2014, vol. 2, issue 4, pp. 621–623. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.899766>
15. McGannon K. R., Berry T. R., Rodgers W. M., Spence J. C. Breast cancer representations in Canadian news media: a critical discourse analysis of meanings and the implications for identity. *Qualitative Research in Psychology*, 2016, vol. 13, issue 2, pp. 188–207. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14780887.2016.1145774>
16. Norris P., Curtis J. Getting the message out: A two-step model of the role of the Internet in campaign communication flows during the 2005 British general election. *Journal of Information Technology and Politics*, 2007, vol. 4, issue 4, pp. 3–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19331680801975359>
17. Paasi A. Nationalizing everyday life: individual and collective identities as practice and discourse. *Geography Research*, 1999, vol. 19, pp. 4–21. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822377474-009>
18. Poster M. Postmodern virtualities. In M. Featherstone & R. Burrows (Eds.) *Theory, Culture & Society: Cyberspace/cyberbodies/cyberpunk: Cultures of technological embodiment*. London, SAGE Publ., 1995, pp. 79–96. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446250198.n5>
19. Collins R. Book Review: Philip Schlesinger, media, state and nation: Political violence and collective identities. *Critique of Anthropology*, 1992, vol. 12, issue 2, pp. 215–220. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308275x9201200208>
20. Thurman N., Newman N. The future of breaking news online? A study of live blogs through surveys of their consumption, and of readers' attitudes and participation. *Journalism Studies*, 2014, vol. 15, issue 5, pp. 655–667. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2014.882080>
21. Thurman N., Walters A. Live blogging—digital journalism's pivotal platform? A case study of the production, consumption, and form of live blogs at Guardian.co.uk. *Digital Journalism*, 2013, vol. 1, issue 1, pp. 82–101. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.714935>
22. Tyler W., Lounsbury M., Glynn M. A. Legitimizing nascent collective identities: Coordinating cultural entrepreneurship. *Organization Science*, 2011, vol. 22, issue 2, pp. 449–463. DOI: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0613>
23. Van Dijk Teun A. *News analysis: Case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988. URL: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20News%20Analysis.pdf>
24. Vis F. Twitter as a reporting tool for breaking news: Journalists tweeting the 2011 UK riots. *Digital Journalism*, 2013, vol. 1, issue 1, pp. 27–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.741316>
25. Warschauer M., Zheng B., Park Y. New ways of connecting reading and writing. *TESOL Quarterly*, 2013, vol. 47, issue 4, pp. 825–830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.131>

Submitted: 28 February 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

**MATHEMATICS AND ECONOMICS**





© В. М. Трофимов

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10)

УДК 514.8 + 008 + 378

## О МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ СООБРАЗИТЕЛЬНОСТИ

*В. М. Трофимов (Краснодар, Россия)*

**Проблема и цель.** Использование геометрии в описании природы, начиная от Платоновых тел, прошло длинный путь вплоть до современной теории струн. По-видимому, не случайно, что геометрия всегда являлась надёжным инструментом моделирования сложных явлений. В статье ставится цель найти такие универсальные геометрические образы, которые позволили бы визуально иллюстрировать известные приёмы теории решения изобретательских задач.

**Методология.** В качестве основы метода создания геометрических образов, исходя из принципа минимума сложности, предложена комбинация из четырёх одинаковых фигур. Причём в качестве элементарной фигуры выбран такой простейший геометрический объект, который содержит асимметрию и кривизну в качестве необходимых требований к нему как элементарному объекту. Такой выбор комбинации позволил охватить практически все приёмы решения задач. В работе приведены лишь некоторые примеры приёмов, а именно: принципы дробления, асимметрии, объединения, вынесения, сфероидальности, местного качества.

**Результаты.** Эвристические методы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), пополняемые и развиваемые в мире, нуждаются в компактном представлении. Изобретательский опыт человека привел к тому, что наиболее эффективными когнитивными инструментами практики стали геометрические формы. В статье предложена методика конструирования визуальных образов для известных из ТРИЗ методов и проиллюстрирована на нескольких примерах этих приёмов. Чтобы оценить мощь геометрических образов в решении сложных задач в различных областях творческой деятельности, приведены примеры из области механики и архитектуры. Пример использования цепной линии для проектирования сводов храма имеет в основе тот же фундаментальный принцип минимума функционала (потенциальной энергии), что и эффективное использование этого же принципа по отношению к кинетической энергии в решении задачи описания турбулентного течения, где в качестве геометрических образов выступают организованно движущиеся окружности.

**Заключение.** Соотнесение подходящих геометрических образов в самом начале постановки научного исследования, по-видимому, недооценивается при построении эффективных математических моделей.

**Ключевые слова:** моделирование; ТРИЗ; геометрические образы; техническое творчество; визуализация; турбулентность; знаки; когнитивная семиотика.

---

Трофимов Виктор Маратович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры информационных систем и программирования, Кубанский государственный технологический университет.

E-mail: [vtrofimov9@yahoo.com](mailto:vtrofimov9@yahoo.com)



*One of my wishes is that those dark trees,  
So old and firm they scarcely show the breeze,  
Were not, as twere, the merest mask of gloom,  
But stretched away unto the edge of doom<sup>1</sup>.*

Я одного желанья не таю:  
Дерев под ветром дружную семью  
Увидеть не дубравою ночной –  
Оправою, вобравшей мир земной.  
(перев. В. Топорова)

### Введение и обзор литературы

История когнитивной науки началась раньше чем то, что мы теперь называем наукой, поскольку развитие познавательных способностей являлось требованием практики выживания человека в изменяющейся среде [1]. Любая научная идея, пытающаяся объяснить какие-либо стороны существующей вне человека реальности, нуждается в объективации. Под объективацией знания понимают его перевод в формы чувственного мира. Одной из форм объективации может быть визуализация.

В современной науке и технологических процессах визуализацию часто применяют для представления динамики любых абстрактных величин (физических параметров, экономических характеристик и т. д.) в ходе обработки сложной информации о структуре исследуемых объектов и систем. Также часто используют картирование как визуализацию предметных областей охвата в анализе почти любых явлений и процессов. Более активное использование геометрических образов имеет черты некоторого метода, например, теория графов в дискретной математике или диаграммы Фейнмана в квантовой механике<sup>2</sup>. Тем не менее долгое время использование геометрических фигур считалось упрощением и даже примитивизацией реальной сложной ситуации

[1]. Существует психологическая причина, объясняющая феномен визуализации [1]. Поэтому стремление исследователя фиксировать результаты своей работы в образной форме объясняется тем, что информация, выраженная таким образом, легче усваивается, а ощущения, из которых структурируется визуализированное представление, имеют очень древнюю историю своего существования. Они близки человеку, эмоционально насыщены, т. к. связаны с самыми глубинными основаниями его психики. С этим трудно не согласиться, и поэтому поиск системного использования геометрических образов в любой области знания может быть перспективным с методической точки зрения.

В настоящее время геометрические образы в гуманитарных науках, искусстве и архитектуре привлекаются вполне системно как почти необходимый элемент поиска новых идей [12; 22; 23]. Так, для классификации различных ценностных ориентаций (из опросов населения) и объединения их с выводами прошлых тысячелетий предложена геометрическая схема ориентаций, позволяющая свести в единое целое большие массивы информации [22]. Этот подход особенно часто связан с ис-

<sup>1</sup> Robert Frost. *Selected Poems*. – New York: Fall River Press, 2011. – 334 p.

<sup>2</sup> Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Теоретическая физика: учеб. пособие. В 10 т. Т. IV / В. Б. Берестецкий,

Е. М. Лифшиц, Л. П. Питаевский. Квантовая электродинамика. – 3-е изд., испр. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 728 с.



пользованием фигурной композиции «Витрувианского человека» для классификации мировоззрений отдельных людей [23].

Метод картирования дал основу создания интеллект-карт в индивидуальной практике концентрации мышления. Эти карты используются как способ упаковки информации, активизации зрительной памяти, как поддержка при принятии сложного решения, для увеличения скорости мышления при мозговом штурме, при передаче информации другим лицам. Применяются они также и при дистанционной форме обучения [9]. Высокотехнологичный способ помощи слепым опирается на построение когнитивных карт [14]. Изучен интересный вариант использования карты мышления всего мозга в для анализа предпочтений в обучении учащихся больших классов [16]. Структурная оптимизация проектируемых продуктов промышленности включает оптимизацию размеров, формы и топологии, но все они связаны с геометрической визуализацией образа продукта [13].

В то же время в науке об эвристических методах решения задач речь идёт о списочной классификации принципов, эвристик и шаблонов, и одна из главных задач состоит в уменьшении разрастающегося их количества. Так, приводится анализ возможного сокращения общего числа приёмов решения задач с 469 до 263 [20]. Но даже такое сокращение не позволяет удерживать в поле зрения все методы в процессе решения конкретной задачи в силу ограниченности оперативного внимания. Если представить творческий процесс из большого числа нелинейных связей и ассоциаций на множестве списочного состава приёмов, то становится ясной бесперспективность такого пути. Кроме того, обнаруживается проблема создания достаточной мотивации у студентов при освоении эвристических методов решения

задач, когда курс перегружен обилием приёмов и задач [17], особенно с использованием асинхронной дистанционной формы обучения [18]. Современное состояние с обучением эвристическим методам вскрывает особую трудоёмкость и большие затраты времени для процесса овладения изобретательскими методами не только студентами, но и инженерами [19]. Одновременно наблюдается массовое проникновение эвристических методов в различные сферы приложения далеко за пределами традиционной инженерии, в частности, в архитектуру [15]. Таким образом, ощущается потребность повышения эффективности и скорости обучения этим методам не только в промышленности, но и дизайне, архитектуре и других областях их использования. Учитывая информационную концентрацию геометрических образов, можно предположить, что их применение в области обучения эвристическим методам решения задач окажется полезным и продуктивным.

Следует особо отметить проявившуюся в последнее время динамику расширения когнитивных наук, объединения их на стыке с другими науками, в частности, образование новой области, называемой когнитивной семиотикой [8], потенциал которой связан с такими знаковыми системами как геометрические образы. Успешно применен метод построения семантической карты в области бионики [24]. Другой аспект связан с конструктивной разработкой понятия идеальности и использования его в приложениях концепции Axiomatic Design (Аксиоматическое проектирование) [11]. Среди рассматриваемых изменений идеальности включают следующие характеристики: функциональность, независимость, сложность, число частей и компонент, модульность и целостность, способность к изменению и эволюции, гибкость.



Существует ещё один важный аспект применения геометрических образов, которые отображают товары и услуги в процессе их продвижения на рынке. Он связан с цветовым восприятием и его отличиями по отношению к форме, связи с языком и культурой. Проведён статистический анализ таких отличий для четырёх европейских и трёх азиатских языков [21]. Эти исследования также важны с точки зрения однозначной трактовки дорожных знаков и городских указателей.

### Цель и основные допущения

В русском языке слово «сообразительность», означающее ум, смекалку, прямо указывает на способ функционирования ума – *эффективное соотнесение образов*. И, в первую очередь, надо полагать – визуальных образов. Интересно, что в английском ближайшее по смыслу – *асипен* – указывает на быстроту, остроту и правильность мышления<sup>3</sup>, а не на то, как этого достигнуть. Будем отличать смысл термина «сообразительность» от понятия «со-размерность», которое тоже имеет говорящее имя, но смысл его намного более узкий, точнее, второй термин имеет существенно меньшее семантическое поле в таком же примерно соотношении, как и между терминами «образ» и «размер».

Мы ставим целью поиск структуры такой системы поддержки прикладного мышления, которая опирается только на визуальные геометрические образы и их комбинации и только такие, которые соответствуют накопившемуся опыту с тем, чтобы сознательно влиять на процесс поиска решений различных задач, содержащих, в частности, технические противоречия, но и не только технические.

Речь идёт о развитии продуктивных способностей в любой сфере приложения человеческого мышления. Обозначим сразу: мы стремимся исследовать практику именно человеческого мышления, а не работу искусственного интеллекта. И хотя известно, что в некоторых подходах к моделированию искусственного интеллекта исследователи пытаются воспроизвести как бы работающий человеческий мозг, например, в моделях нейронных сетей, мы намеренно будем исходить из того, что мозг человека – это чёрный ящик. Следовательно, будем опираться не на известные данные о его структуре, а на человеческий опыт о входах и выходах в эту систему в процессе её деятельности, т. е. исключительно на практику пользования человеческим интеллектом. Будем исходить из следующих предпосылок.

*Первое предположение* базируется на том, что люди давно и успешно пользуются какими-то неявными инструментами интеллекта для решения очень разных задач в обычной жизни. Это началось уже так давно, что самый большой период практики пользования такими приёмами приходится на времена, когда не было не только среднего образования, но и вообще образовательной системы и даже письменности. А задачи при этом решались достаточно эффективно – люди выживали в непростой обстановке. Изобретательские задачи решались в условиях быстро меняющейся среды, часто опасной, грозящей самому существованию человека. Например, ситуации на охоте требуют быстрого точного принятия правильных решений: и чтобы выжить в условиях опасного единоборства, и чтобы получить результат – добыть необходимую пищу. Согласимся, что уже те ситуации на

<sup>3</sup> Longman dictionary of contemporary English. – New ed. – Edinburgh Gate: Pearson : Harlow : Longman, 2003. – XVII, 1949 p.



охоте требовали гораздо большей *сообразительности*, чем выполнение стандартной операции где-нибудь на конвейерном производстве. Наше предположение состоит в том, что простые визуальные образы, подобные современным дорожным знакам помогали тем далёким от нас людям решать задачи во многом сходные с нашей сегодняшней изобретательской деятельностью, и даже более того: она и выросла, и развилась из того опыта. Возможно, это связано главным образом со скоростью обработки мозгом визуальных данных.

*Второе предположение* связано с тем частично доказанным фактом, что «из математических дисциплин геометрия находится ближе всего к природе». Так формулирует свою мысль Шинтон Яу [25], соавтор центральной идеи современной модели квантовой гравитации – теории струн, базирующейся на введении именно геометрических образов пространств Калаби–Яу. К этому надо добавить неопровержимый уже более ста лет результат общей теории относительности о прямой и единственной связи гравитации с кривизной пространства на макромасштабах (следует из уравнения Эйнштейна, в которое входят только тензор кривизны пространства и тензор энергии-импульса). Таким образом, в основе современной естественно-научной картины мира лежат именно геометрические структуры. Учитывая сказанное, можно предположить, что этот вывод опирается на самый продолжительный и успешный опыт наблюдателя (человека) по обработке именно визуальных данных реальности физического мира и применению этих данных для решения практических задач. Если справедлив антропный принцип, то согласно ему законы природы

имеют геометрическую основу, потому что только такую основу способен познать сформированный опытом язык геометрических образов наблюдателя и его сообразительность.

## Результаты исследования

### *Методика визуализации основных приёмов устранения технических противоречий*

В 1960-х гг., когда создавалась теоретическая основа методов решения изобретательских задач, научным сообществом была отвергнута сама постановка проблемы возможной унификации и оптимизации творческих усилий, прорывов, прозрений, всегда представлявших главную тайну технического и научного творчества. Однако такая теория была разработана и известна теперь под именем ТРИЗ во многих развитых странах [2]. В действительности её приёмы и методики оказались существенным продвижением на пути стимулирования технического творчества по сравнению с традиционными методами системного анализа («мозговой штурм», «чёрный ящик»), именно в силу конкретности и бескомпромиссности поставленной цели – найти реальное полное разрешение технического или физического противоречия в каждой конкретной задаче.

Одним из важнейших элементов теории стала разработка нескольких десятков конкретных приёмов (или принципов) устранения технических противоречий, таких как принципы дробления, вынесения, местного качества, асимметрии<sup>4</sup>, объединения – в совокупности порядка сорока приёмов. В силу универсальности задач изобретательства, основан-

<sup>4</sup> Здесь и далее мы будем использовать устоявшееся представление об асимметрии, не углубляясь в огромный накопленный материал о видах симметрий (см. Урманцев Ю. А. Симметрия природы и

природа симметрии. Философские и естественно-научные аспекты / «Общая теория систем» на Practical Science: [http://www.sci.aha.ru/ots/OTS\\_Simmetry.pdf](http://www.sci.aha.ru/ots/OTS_Simmetry.pdf))





ной по существу на методологии эффективного мышления, эти приёмы могут применяться в любой отрасли знаний, техники и науки. По мысли авторов перед внутренним взором исследователя, конструктора должен лишь вовремя всплыть подходящий приём из вереницы сорока (согласно последней версии этой теории [2]) приёмов устранения технических противоречий. В каждой конкретной задаче, скорее всего, пригодится только один какой-либо способ, но в сознании изобретателя должны актуализироваться все приёмы, т. к. заранее неизвестно, какой из них окажется самым подходящим. По этой причине крайне важно уметь пропускать через сознание многие, если не все, приёмы устранения противоречий за возможно самое короткое время.

Полагая, что понимание начинается с представления, а представление – с визуальной картины, можно предположить, что самый простой способ достичь цели – пропустить перед мысленным взором некоторый набор различных приёмов, буквально просмотреть картинки с «изображениями» методов, иными словами, визуальными образами, поставленными в некоторое соответствие с тем или иным смысловым описанием каждого метода. По такому приблизительно принципу построены знаки в правилах дорожного движения. Зрительный образ того или иного правила позволяет в кратчайшее время безошибочно воспринять (считать) правило и отреагировать на него. Геометрия знака – круг, треугольник, прямоугольник – позволяет структурировать характер правил дорожного движения в пределах трёх важнейших групп, определяющих первую реакцию водителя на ситуацию на до-

роге. Геометрические образы настолько первичны для познавательного процесса, что воспринимаются и различаются даже головами, позволяя проводить их дрессировку (имеются такие данные опытов<sup>5</sup>).

Поставим задачу просмотра перед мысленным взором всех основных приёмов устранения технических противоречий в виде простейших комбинаций некоторых геометрических фигур, беря за основу одну и ту же исходную стандартную комбинацию. Для этого требуется решить две задачи: 1) выбрать форму простейшего «кирпичика», из которого может быть получена стандартная комбинация фигур; 2) определиться с количеством кирпичиков в стандартной комбинации.

Для решения первой задачи выдвинем следующие требования:

- 1) фигура должна быть из ряда простейших: круг, треугольник, квадрат, трапеция и т. п.;
- 2) фигура должна нести в себе асимметрию – противоречие, увеличивающее эвристический потенциал фигуры;
- 3) фигура должна иметь элементы границ с ненулевой кривизной.

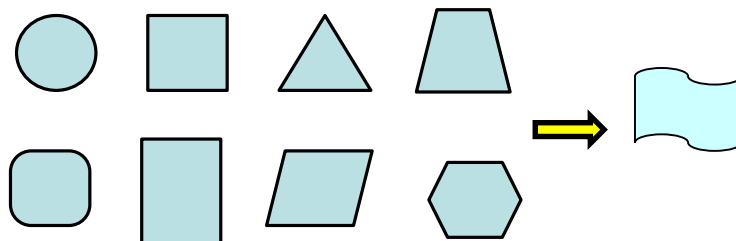
Можно заметить, что эти требования имеют скорее взаимоисключающий характер. Действительно, если допустить, что противоречие в геометрической фигуре визуализирует свойство её асимметрии, то легко убедиться в непригодности простейших фигур для исполнения этой роли. Все перечисленные элементарные фигуры симметричны относительно какой-либо оси или двух сразу, за исключением лишь параллелограмма, но который при этом (как и большинство других фигур) не имеет элементов границы с ненулевой кривизной. Решением задачи может служить задание

<sup>5</sup> Современные проблемы изучения головоногих моллюсков. Морфология, систематика, эволюция, экология и биостратиграфия. (Москва, 2–4 апреля 2009 г.) /

Российская академия наук, Палеонтологический институт им. А. А. Борисяка РАН; под ред. Т. Б. Леоновой, И. С. Барскова, В. В. Митта. М.: ПИН РАН. 2009. – 142 с.

двух противоположных границ в фигуре прямоугольник в виде кривых, описываемых

асимметричной нелинейной функцией, например, синуса (рис. 1).

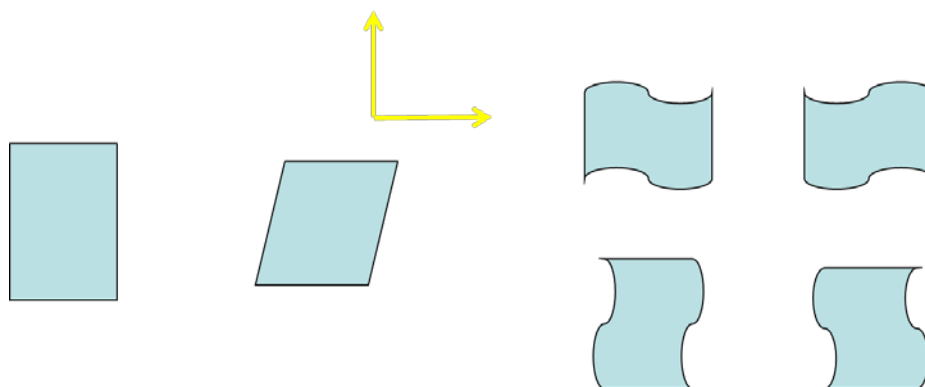


**Рис. 1.** Выбор элементарного кирпичика для визуализации приёмов творчества

**Fig. 1.** Selecting an elementary brick for visualization of creativity methods

Фигура, изображённая на рисунке 1 справа, отвечает требованиям асимметрии относительно обеих осей и наличию ненулевой кривизны части границ (рис. 2). Вот почему

мы переходим от фигур прямоугольника или параллелограмма к более сложной фигуре, придерживаясь требования минимума сложности.



**Рис. 2.** Удовлетворение требованиям асимметрии и кривизны

**Fig. 2.** Satisfaction with asymmetry and curvature requirements

Теперь остаётся определить минимальное количество элементарных кирпичиков и их расположение в стандартной комбинации (вторая задача). На этом этапе мы будем стремиться удовлетворить требованию максимальной простоты при наличии необходимого богатства выбора – это также противоречивые требования. Пойдём от предельной простоты: будем увеличивать количество кирпичиков в комбинации, начиная с двух (рис. 3).

Можно сразу заметить, что варианты с двумя и тремя кирпичиками слишком просты и поэтому слишком бедны для конструирования нескольких десятков приёмов устранения противоречий ТРИЗ. В результате поиска мы остановились на комбинации из четырёх кирпичиков, осложнённой крестообразной (узловой) формой сборки (рис. 3, крайний правый вариант).

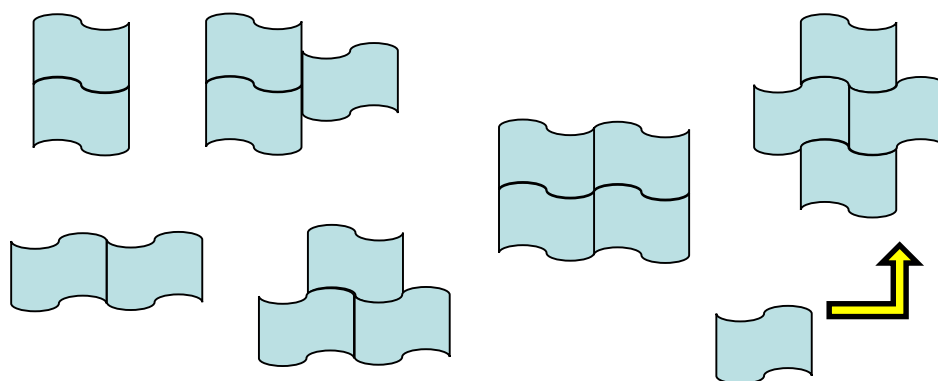


Рис. 3. Выбор стандартной комбинации фигур

Fig. 3. Selecting a standard combination of shapes

Сделаем здесь некоторые пояснения к логике выбора способа представления элементарного кирпичика «визуализации» творческой мысли и стандартной геометрической комбинации таких кирпичиков – «клетки мысли». Их выбор более сложная задача, чем, например, выбор длины строки знаков и подсчет богатства всех возможных перестановок знаков в строке. Их число для  $n$  знаков равно  $n!$ , а с учётом повторяющихся знаков –  $n^n$ . И не только потому что такой перебор вариантов слишком долог даже для компьютерного анализа. Всё дело в том, что это не комбинаторная задача, не статистическая, но в то же время – не строго детерминированная целью задача в связи с тем, что цель предельно абстрактна – снять противоречие – оставить для рассмотрения все возможные способы поиска решения.

Итак, при выборе стандартной комбинации мы стремились приблизиться к таким визуальным образам, которые ассоциировались бы с целым рядом активных инструментов

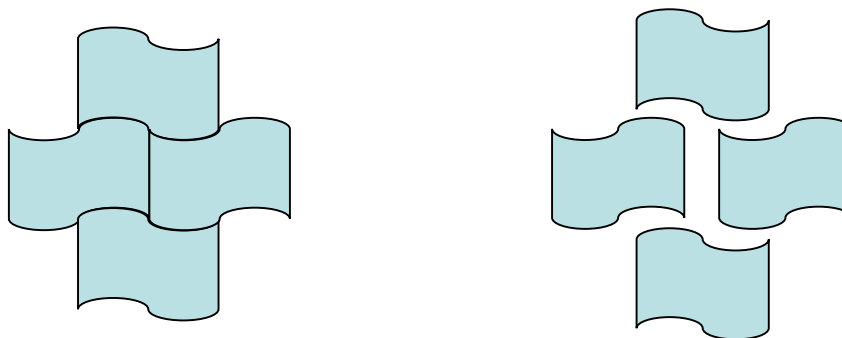
мышления, таких как симметрия и антисимметрия, подобие, наложение, кривизна, выход из плоскости в объём, целостность единицы (узловая структура, представляющая простейшую модель нейрона), движение (присутствие волны), периодичность, цикличность, непрерывность и дискретность. Но при этом требовалось выполнить главное условие – обеспечение предельной простоты стандартной комбинации. Заметим здесь, что всегда приходится учитывать фактор искажения мышления, вызванный сильными эффектами навязанных стереотипов<sup>6</sup>.

### **Визуализация приёмов устранения технических противоречий**

Рассмотрим (рис. 4) первый наиболее простой приём: «принцип дробления». В правой части рисунка будем изображать геометрический образ приёмов, а в левой – стандартную комбинацию для удобства сравнения.

<sup>6</sup> Фишер Э. П. Растут ли волосы у покойника? Мифы современной науки / пер. с немецк. Л. В. Донской;

под ред. И. В. Опимах. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 256 с.



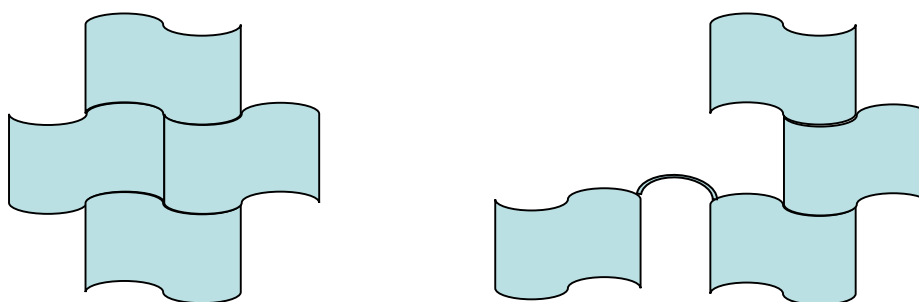
**Рис. 4.** Визуальный образ принципа дробления

**Fig. 4.** Visual image of the principle of crushing

Данная геометрия иллюстрирует дробление как распад целостного объекта вдоль искривлённых линий, принадлежащих объекту. Зрительно острее ощущается эффект случайного появления искривлённых трещин в структуре объекта, потому что мы начинаем ощущать нашу сопричастность объекту, погружение его в нашу реальность с присущими

ей качествами, перечисленными выше как инструментарий мышления.

Второй приём – «принцип вынесения» (рис. 5) – в визуализированном представлении опирается на хорошо ощущаемую целостность исходного состояния объекта по той же самой причине отсутствия ощущения противоположности между объектом и субъектом.



**Рис. 5.** Визуальный образ принципа вынесения

**Fig. 5.** Visual image of the principle of taking out

Примером применения этого изобретательского приёма может служить изготовление мальчиком Пи – в данном случае, это художественный образ<sup>7</sup> – плота, соединённого тросом со шлюпкой, в которой находился также выживший после кораблекрушения 450-килограммовый бенгальский тигр. Часть

объекта шлюпки, а именно: вёсла, спасательные жилеты и трос были вынесены в океан в виде изготовленного мальчиком плота в первые, самые опасные дни после кораблекрушения. Другой пример: использование выносной дизельной электростанции для яхты в ночное время с целью защиты от шума двигателя.

<sup>7</sup> Martel Y. Life of Pi. – Edinburgh: Canogate Books Ltd., 2003. – 319 p.

Третий приём: «принцип местного качества» (рис. 6). Примером применения этого приёма может служить холодное газодинамическое напыление порошкообразного материала на трущуюся поверхность вала или другой

части какой-либо трибосопряжённой пары с целью восстановления геометрического размера и усиления прочностных свойств в тонком приповерхностном слое детали (имеется патент, см.: [2]).

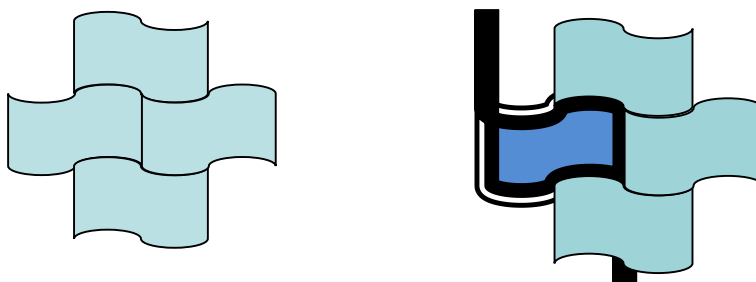


Рис. 6. Визуальный образ принципа местного качества

*Fig. 6. Visual image of the principle of local quality*

Четвёртый приём: «принцип асимметрии» (рис. 7). Этот крайне важный приём в своём визуальном представлении преобразует стандартную комбинацию до выраженного

асимметричного состояния, не нарушая при этом хорошо ощущаемой визуальной целостности объекта.

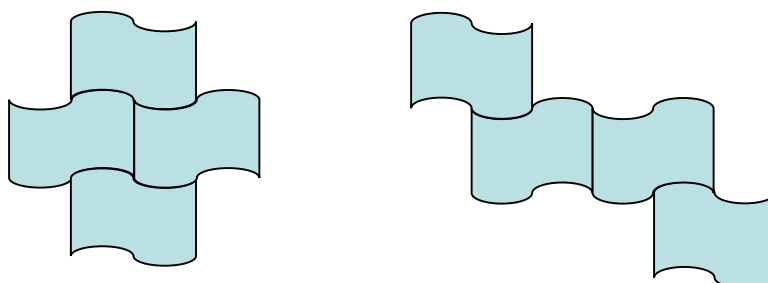


Рис. 7. Визуальный образ принципа асимметрии

*Fig. 7. Visual image of the asymmetry principle*

В данном приёме содержится одна из главных идей современной теории разрешения конфликтных ситуаций, коррелирующая с её методом «грозовых туч» [3]. Идея заключена в том, что асимметрия, до некоторой степени присутствующая в исходном объекте, усиливается до предела в решении. Кроме того, следует упомянуть о роли асимметрии в строении и работе мозга человека, а также в построении знаковых систем и существовании

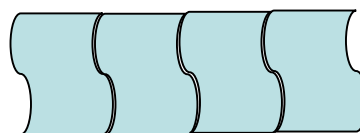
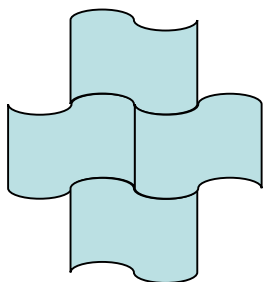
информации [4]. Минимальная единица измерения количества информации – бит – это информация о смене одного из двух значений на другое. Следовательно, смысл единицы информации организуется асимметрией между двумя противоположными значениями: да – нет, 0 и 1, инь – ян, а не каким-то одним из двух абсолютных значений. Эти значения не важны, важна асимметрия между ними. Заметим здесь, что термин асимметрия означает



антисимметричность, в отличие от несимметричности (неполной симметрии).

О пятом из приведённых здесь приёмов более чем о других можно сказать, что новое есть хорошо забытое старое. Пятый приём: «принцип объединения» (рис. 8). Смысл его заключён в соединении однородных объектов. Характерное применение – давно используемый в истории цивилизаций веник – инструмент для уборки мусора, связанный из многих прутьев или веток. По отдельности они ломаются даже от малого усилия, но собранные в

единый пучок необычайно прочны. При описании этого приёма обычно не указывают одно важное условие прочности веника (кстати, ясно видимое из геометрического образа). При нагрузке на изгиб набор прутьев позволяет им слегка переместиться индивидуально и, тем самым, снять избыточные локальные напряжения. В то же время один, но толстый прут необратимо деформируется при нагрузке гораздо раньше. В истории человеческой деятельности наверняка существуют не менее яркие примеры успешного применения и других описанных здесь приёмов.

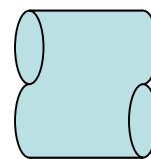
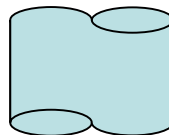
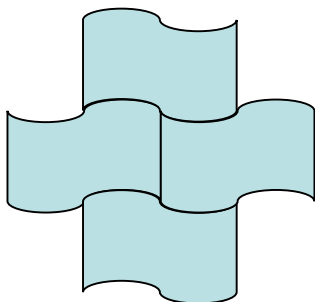


**Рис. 8.** Визуальный образ принципа объединения

**Fig. 8.** Visual image of the principle of association

Укажем ещё лишь на один очень показательный пример. Шестой приём: «принцип сфероидальности» (рис. 9). Смысл приёма заключается в использовании перехода от плоских поверхностей к сферическим, от частей, выполненных в виде параллелепипеда или куба к шаровым конструкциям.

Характерный пример – шариковая ручка для письма. Революционная идея заключается в использовании движущегося шарика – всего одной детали, изменившей (упростившей технику письма), кажется саму письменную культуру. Заметим, что на рисунке 9 получаются не сферические, а цилиндрические поверхности.



**Рис. 9.** Визуальный образ принципа сфероидальности

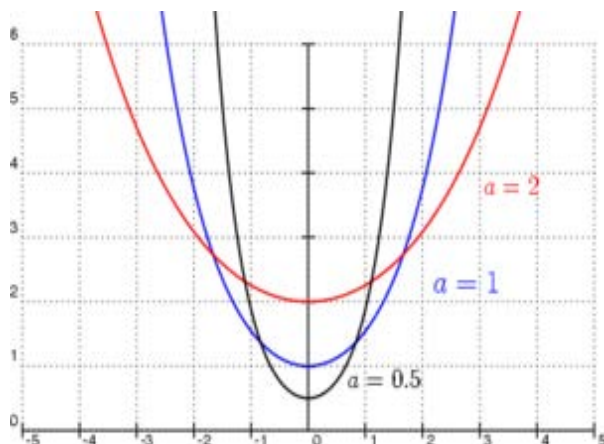
**Fig. 9.** Visual image of the principle of spheroidality

Но смысл визуализации приёмов состоит в том, чтобы получить все методы из исходной стандартной комбинации и подталкивать мысль в нужном направлении с помощью исходного минимально сложного набора геометрических символов.

### Примеры использования ключевых геометрических образов для решения сложных задач

Пример 1: А. Гауди и цепная линия. Цепная линия образуется буквально с помощью закрепления цепи на двух опорах (рис. 10,

справа). Отличие её от обычной нити или верёвки в том, что тяжёлые звенья цепи в поле силы тяжести занимают положение с минимумом потенциальной энергии. График цепной линии (рис. 10, слева) – косинус гиперболический – хотя и похож на обычную параболу, оказывается намного богаче в математическом смысле: он может быть разложен в *бесконечный ряд*, в котором параболический (квадратичный) член является только элементом «богатства» наряду с другими чётными степенями разложения.



$$y = \frac{a}{2}(e^{x/a} + e^{-x/a}) = a \operatorname{ch} \frac{x}{a}$$



Рис. 10. Цепная линия и её математическое представление

Fig. 10. Chain line and its mathematical representation

Архитектор А. Гауди, творивший в Барселоне, ставил перед собой сложную задачу отразить божественное величие посредством геометрической формы сводов храма. Он не знал математики, но понимал чутьём художника богатство цепной линии (в отличие от

круга или параболы), скрытый в ней бесконечный образ. В результате он получил необходимые формы сводов храма с помощью подвешивания сотен грузиков – песка в мешочках – на модели опор храма, а затем зеркально отразил полученные цепные поверхности, получив желаемые формы куполов храма (рис. 11).



Рис. 11. Грузики Гауди в храме Барселоны [12]

Fig. 11. Gaudi's weights in a temple of Barcelona [12]

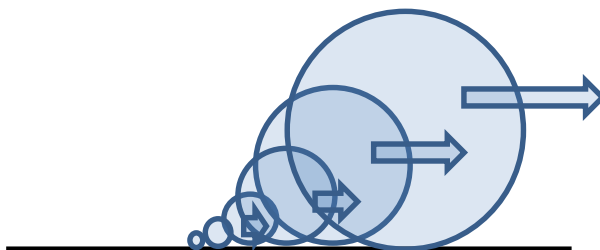
Пример 2: важный и красивый результат в незавершённой до сих пор теории *турбулентности* получен академиком М. Д. Миллиончиковым – посмертная публикация [5]. Турбулентное течение жидкостей и газов – наиболее естественное состояние их движения – устанавливается вблизи твёрдых стенок, в свободных струях и в трубах после достижения потоком достаточно больших скоростей. При малых скоростях существует слоистое, или ламинарное, течение, которое имеет точное математическое описание. Про турбулентность можно определённо сказать лишь то, что при достаточно большой безразмерной комбинации параметров скорости потока, размера области, плотности и вязкости среды устанавливается статистически упорядоченный режим течения, который можно отнести к стандартному турбулентному режиму. Радиальное его отличие от ламинарного режима в том, что внутренний масштаб движения изменяется в пространстве, носители движения – не молекулы, а вихри, увеличивающиеся на несколько порядков скорости переноса импульса поперёк направления потока.

Результат состоит в точном описании турбулентного пристенного течения в виде хотя и полученного намного ранее Л. Прандтлем логарифмического закона распределения скоростей, но без введения технических гипотез: о турбулентной вязкости, внутреннем масштабе, а также без привлечения эмпирической зависимости этих величин от динамической скорости и расстояния от стенки [5]. При этом делается одно естественное (из самых общих физических принципов) предположение: статистически упорядоченное движение, устанавливающееся при развитой турбулентности, характеризуется выгодным распределением, устанавливающим экстремум некоторого функционала, при котором обеспечивается минимум кинетической энергии, соответствующей заданному расходу жидкости, отнесённому к сопротивлению течения.

Самое важное для нашего рассмотрения здесь то, что идея вывода этого результата исходно опирается на следующую геометрическую интерпретацию [5]. Из закона Ньютона для вязкого трения следует известный интеграл уравнения, описывающий ламинарное течение. Это решение можно интерпретировать

как суперпозицию окружностей, катящихся по стенке со скоростью качения (скорость центра окружности), разной в каждой точке удаления

от стенки и в точности равной скорости потока в этой точке (рис. 12).

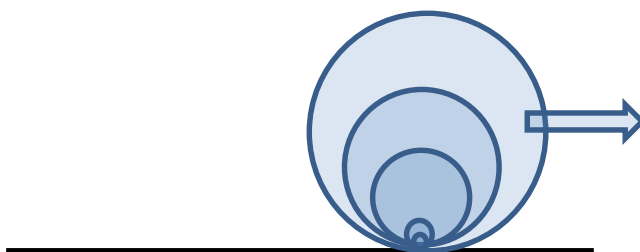


**Рис. 12.** Ламинарное течение: окружности катятся по стенке с разными скоростями качения

*Fig. 12.* Laminar flow: the circles roll along the wall with different rolling speeds

Предположение М. Д. Миллионщикова состоит в том, что турбулентное течение рассматривается так же, как и ламинарное течение в виде суперпозиции катящихся по стенке окружностей. При этом уже нельзя как при ламинарном течении считать, что скорость качения окружностей равна скорости течения в

данной точке: она будет некоторой более общей функцией скорости течения. В результате решения вариационной задачи эта скорость оказывается одинаковой для всех окружностей (рис. 13).



**Рис. 13.** Турбулентное течение: окружности катятся по стенке с одинаковой скоростью качения

*Fig. 13.* Turbulent flow: circles roll along the wall with equal rolling speed

Из геометрии окружностей и кинематики их движения видно, что окружности малого диаметра должны вращаться с весьма большими угловыми скоростями, чтобы обеспечить такую же скорость качения (скорость центра окружности) как и у больших по диаметру окружностей. В отличие от случая ламинарного течения, когда движение окружностей относительно слабо зависит друг от друга

(опосредовано только молекулярным взаимодействием) в турбулентном течении все эти окружности, как бы жёстко связанные между собой, подобно зубчатой передаче передают движение от одной к другой. Поэтому передача импульса от потока с масштабом области (равным, например, толщине пограничного слоя на стенке) к движениям на внутренних масштабах происходит несравненно более эффективно.



Визуализация геометрическими образами двух режимов течения жидкости важна также для эффективного применения гидродинамической аналогии в других областях, в частности, в моделировании потоков информации в социальных сетях [7]. Наши данные показывают также, что и процесс захвата социальной сети ложной информацией удобно иллюстрировать динамическим графом.

### Заключение

Совокупный состав эвристических методов ТРИЗ, подхваченных и развиваемых в мире, нуждается в компактном представлении вследствие возрастающей численности методов (достигающей к настоящему времени несколько сотен позиций). Специфика получения изобретательского опыта человеком привела к тому, что наиболее эффективными когнитивными инструментами практики стали геометрические образы и формы. В статье предложена методика конструирования визуальных образов для известных из ТРИЗ приёмов, базирующаяся на простейшем геометрическом объекте минимальной сложности, но обладающем необходимыми качествами асимметрии и кривизны. Имеются основания полагать, что в формуле «чтобы представить, достаточно увидеть, а, чтобы понять, нужно построить модель»<sup>8</sup> нами недооценивалась

первая её часть [6]. Чтобы увидеть, нужно сообразить – *соотнести геометрические образы*. И оказывается соотнесение этих подходящих геометрических образов – более фундаментальная задача, чем построение модели. Это доказывают примеры решения сложных задач с помощью геометрического ключа. Геометрические образы ближе к природе, и именно с их обнаружения начинается процесс моделирования, заканчивающийся пониманием. Само по себе использование геометрических образов очень часто сопутствует изобретениям и даже открытиям. Так об этом пишет автор ТРИЗ Г. С. Альтшуллер:

«Каждое десятое изобретение сделано с применением геометрических структур, геометрических свойств, геометрических эффектов. Это не случайно. Геометрические решения крайне выгодны. Они достигаются простым изменением формы, не требуют дополнительного расхода энергии, надёжны. Отсюда массовое использование «геометрических форм» в изобретательстве: работают шарики и спирали, гиперболоиды и параболоиды, гофры и щётки...» [2]

Действительно, там, где удаётся представить геометрическими образами сложное явление, мы обнаруживаем существо явления, т. е. такое раскодирование закономерностей природы, которое открывает путь к появлению простой модели явления или процесса.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абрарова З. Ф., Салихов Г. Г.** Визуализация как способ развития научного знания // Евразийский юридический журнал. – 2016. – № 4 (95). – С. 364–367.
2. **Альтшуллер Г. С.** Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Паблишер, 2008. – 402 с.
3. **Шрагенхайм Э., Детмер У.** Производство с невероятной скоростью: Улучшение финансовых результатов предприятия: пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2009. – 332 с.

<sup>8</sup> Трофимов В. М. Мир как информационные системы: открытая лекция на сайте ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

[Электронный ресурс]. – URL: <http://video.kubstu.ru/r-157> (дата обращения: 19.04.2017).





4. **Иванов В. В.** Чёт и нечёт: Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Сов. радио, 1978. – 184 с.
5. **Миллионщиков М. Д.** Некоторые проблемы турбулентности и турбулентного теплообмена // Турбулентные течения. – М.: Наука, 1974. – С. 5–18. <http://www.libex.ru/detail/book761190.html>
6. **Трофимов В. М.** Турбулентные течения с ориентационными свойствами: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 154 с.
7. **Трофимов В. М., Видовский Л. А., Дьяченко Р. А.** Модель информационного воздействия в социальных сетях // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 110. – С. 1788–1801.
8. **Цветков В. С.** Когнитивная семиотика и информационное моделирование // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 6 (24). – С. 17–22.
9. **Аукас V.** An application regarding the availability of mind maps in visual art education based on active learning method // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 1859–1866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.848>
10. **Boden M. A.** Mind as Machine: A History of Cognitive Science. – Oxford: Clarendon Press, 2006. – 1712 p. <https://books.google.ru/books?id=QURavgAACAAJ&dq=isbn:0199241449&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwj6o5OwzsvUAhXNblAKHZhfD7cQ6AEILjAB>
11. **Borgianni Y., Matt D. T.** Ideality in Axiomatic Design and beyond // Procedia CIRP. – 2016. – Vol. 53. – P. 95–100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.07.029>
12. **Conversano E., Francaviglia M., Lorenzi M., Tedeschini L.** Persistence of form in art and architecture: catenaries, helicoids and sinusoids // APLIMAT – Journal of Applied Mathematics. – 2011. – Vol. 4, № 4. – P. 101–112. URL: [http://www.aplimat.com/files/Journal\\_volume\\_4/Number\\_4.pdf](http://www.aplimat.com/files/Journal_volume_4/Number_4.pdf)
13. **Hasegawa H., Shibasaki S., Ito Y.** Shape and Layout Understanding Method Using Brain Machine Interface for Idea Creation Support System // Procedia Computer Science. – 2015. – Vol. 60. – P. 1205–1214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.183>
14. **Koukourikos P., Papadopoulos K.** Development of cognitive maps by individuals with Blindness using a multisensory application // Procedia Computer Science. – 2015. – Vol. 67. – P. 213–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.265>
15. **Labuda L.** Possibilities of Applying TRIZ Methodology Elements (the 40 Inventive Principles) in the Process of Architectural Design // Procedia Engineering. – 2015. – Vol. 131. – P. 476–499. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.443>
16. **Le Roux I.** New large class pedagogy: developing students' whole brain thinking skills // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Vol. 15. – P. 426–435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.116>
17. **Livotov P.** Measuring motivation and innovation skills in advanced course in new product development and inventive problem solving with TRIZ for mechanical engineering students // Procedia Engineering. – 2015. – Vol. 131. – P. 767–775. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.374>
18. **Livotov P.** Web-based asynchronous distance education in new product development and inventive problem solving for industrial // Procedia Engineering. – 2015. – Vol. 131. – P. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.361>
19. **Münzberg C., Hammer J., Brem A., Lindemann U.** Crisis Situations in Engineering Product Development: A TRIZ Based Approach // Procedia CIRP. – 2016. – Vol. 39. – P. 144–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.01.180>



20. **Tessaria R. K., De Carvalho M. A.** Compilation of heuristics for inventive problem solving // *Procedia Engineering*. – 2015. – Vol. 131. – P. 50–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.347>
21. **Umezun N., Takahashi E.** Visualizing color term differences based on images from the web // *Journal of Computational Design and Engineering*. – 2017. – Vol. 4, Issue 1. – P. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcde.2016.08.002>
22. **Van Egmond K., De Vries B.** Sustainability: The search for the integral worldview // *Futures*. – 2011. – Vol. 43, Issue 8. – P. 853–867. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2011.05.027>
23. **Van Cattenburch I. H. C.** The globe sustained: Shakespeare's allegory for sustainable development // *Futures*. – 2017. – Vol. 87. – P. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.002>
24. **Walter L., Isenmann R., Moehrle M. G.** Bionics in patents – semantic-based analysis for the exploitation of bionic principles in patents // *Procedia Engineering*. – 2011. – Vol. 9. – P. 620–632. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.03.147>
25. **Yau Shing-Tung, Nadis S.** The Shape of Inner Space: String Theory and the Geometry of the Universe's Hidden Dimensions. – Mixed Publishers, 2010. – 400 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/d5f3/4ab24a7825e8693cdbfce736ddbbedde1166.pdf>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.10)

Victor Maratovich Trofimov, Doctor of Physics and Mathematical Sciences, Professor, Informational Systems and Computer Science, Kuban State Technological University, Krasnodar, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0691-6277>  
E-mail: [vtrofimov9@yahoo.com](mailto:vtrofimov9@yahoo.com)

## About the mathematical nature of acumen

### Abstract

**Introduction.** *The use of geometry in the description of nature, beginning with the Platonic solids, has gone a long way up to modern string theory. It seems, it is no accident that geometry has always been a reliable tool for modeling complex phenomena. The aim of the article is to find such universal geometric images, which would allow to visually illustrate the well-known techniques of the theory of solving inventive problems.*

**Materials and Methods.** *Based on the principle of minimum complexity, a combination of four identical figures is obtained as the basis for the method of creating geometric images. And by way of an elementary figure is chosen such a simple geometric object which contains asymmetry and curvature as a minimum of requirements for it as an elementary object. This choice of combination allowed to cover practically all methods of solving problems. The article provides examples the following techniques: the principles of subdivision, asymmetry, unification, taking, spheroidality, and local quality.*

**Results.** *Heuristic methods of the Theory of inventive problem solving (TRIZ), being supplemented and developed around the world, need a compact representation. The inventive experience of human beings has led to the fact that geometric shapes have become the most effective cognitive tools of practice. The article proposes a methodology of constructing visual images for TRIZ methods, which is illustrated by several examples. To assess the power of geometric images in solving complex problems in various areas of creative activity, examples are given from the field of mechanics and architecture. An example of the use of a chain line for the design of temple vaults is based on the same fundamental principle of a minimum of the functional (potential energy) as an effective use of the same principle with respect to kinetic energy in solving the problem of describing a turbulent flow where the geometrically formed images are organized circles.*

**Conclusions.** *It is concluded that the correlation of appropriate geometric images at the very beginning of the scientific investigation seems to be underestimated when constructing effective mathematical models.*

### Keywords

*Modeling; TRIZ methods; Geometric images; Technical creativity; Visualization; Turbulence; Signs; Cognitive semiotics.*

## REFERENCES

1. Abrarova Z. F., Salikhov G. G. Visualization as method of scientific knowledge development. *Eurasian Juridical Journal*, 2016, no. 4 (95), pp. 364–367. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26132506>
2. Altshuller G. R. *To find Idea: Introduction in TRIZ – Theory of Solution of Invention Tasks*. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2007, 400 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22330007>



3. Schragenheim E., Dettmer W. *Manufacturing at Wart Speed. Optimizing Supply Chain Financial Performance*. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2001, 330 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22330062>
4. Ivanov V. V. *Odd and Even. Asymmetry of the brain and sign systems*. Moscow, Soviet Radio Publ., 1978, 184 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25703357>
5. Millionshchikov M. D. Some problems of turbulence and turbulent heat and mass transfer. *Turbulent flows*. Moscow, Nauka Publ., 1974, pp. 5–18 (In Russian) URL: <http://www.libex.ru/detail/book761190.html>
6. Trofimov V. M. *Turbulent flows with orientation properties*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013, 154 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21517081>
7. Trofimov V. M., Vidovskiy L. A., Dyachenko R. A. Model of information exposure in social networks. *Scientific Journal of KubSAU*, 2015, no. 110, pp. 1788–1801. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24114656>
8. Tsvetkov V. S. Cognitive semiotics and information modeling. *Perspectives of Science and Education*. 2016, no. 6 (24), pp. 17–22 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28418692>
9. Aykac V. An application regarding the availability of mind maps in visual art education based on active learning method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 1859–1866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.848>
10. Boden M. A. *Mind as Machine: A History of Cognitive Science*. Oxford, Clarendon Press Publ., 2006, 1618 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=QURavgAACAAJ&dq=isbn:0199241449&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwj6o5OwzsvUAhXNblAKHZhfD7cQ6AEILjAB>
11. Borgianni Y., Matt D. T. Ideality in axiomatic design and beyond. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 53, pp. 95–100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.07.029>
12. Conversano E., Francaviglia M., Lorenzi M., Tedeschini L. Persistence of form in art and architecture: catenaries, helicoids and sinusoids. *APLIMAT – Journal of Applied Mathematics*, 2011, vol. 4, no. 4, pp. 101–112. URL: [http://www.aplimat.com/files/Journal\\_volume\\_4/Number\\_4.pdf](http://www.aplimat.com/files/Journal_volume_4/Number_4.pdf)
13. Hasegawa H., Shibasaki S., Ito Y. Shape and layout understanding method using brain machine interface for idea creation support system. *Procedia Computer Science*, 2015, vol. 60, pp. 1205–1214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.183>
14. Koukourikos P., Papadopoulos K. Development of cognitive maps by individuals with Blindness using a multisensory application. *Procedia Computer Science*, 2015, vol. 67, pp. 213–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.265>
15. Labuda L. Possibilities of applying TRIZ methodology elements (the 40 Inventive Principles) in the Process of Architectural Design. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 131, pp. 476–499. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.443>
16. Le Roux I. New large class pedagogy: developing students' whole brain thinking skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 426–435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.116>
17. Livotov P. Measuring motivation and innovation skills in advanced course in new product development and inventive problem solving with TRIZ for mechanical engineering students. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 131, pp. 767–775. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.374>



18. Livotov P. Web-based asynchronous distance education in new product development and inventive problem solving for industrial. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 131, pp. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.361>
19. Münzberg C., Hammer J., Brem A., Lindemann U. Crisis situations in engineering product development: A TRIZ based approach. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 39, pp. 144–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.01.180>
20. Tessaria R. K., De Carvalho M. A. Compilation of heuristics for inventive problem solving. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 131, pp. 50–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.12.347>
21. Umezun N., Takahashi E. Visualizing color term differences based on images from the web. *Journal of Computational Design and Engineering*, 2017, vol. 4, issue 1, pp. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcde.2016.08.002>
22. Van Egmond K., De Vries B. Sustainability: The search for the integral worldview. *Futures*, 2011, vol. 43, issue 8, pp. 853–867. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2011.05.027>
23. Van Cattenburch I. H. C. The globe sustained: Shakespeare's allegory for sustainable development. *Futures*, 2017, vol. 87, pp. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.002>
24. Walter L., Isenmann R., Moehrle M. G. Bionics in patents – semantic-based analysis for the exploitation of bionic principles in patents. *Procedia Engineering*, 2011, vol. 9, pp. 620–632. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.03.147>
25. Yau Shing-Tung, Nadis S. *The shape of inner space: String theory and the geometry of the universe's hidden dimensions*. Mixed Publishers, 2010, 400 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/d5f3/4ab24a7825e8693cdbfce736ddbbedde1166.pdf>

Submitted: 03 May 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© Е. К. Кубеев, Л. А. Шкутина, С. Г. Карстина

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.11)

УДК 316.7 + 378.147

## РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Е. К. Кубеев, Л. А. Шкутина, С. Г. Карстина (Караганда, Казахстан)

**Проблема и цель.** В статье приводятся результаты исследований, проведенных в рамках реализации международного проекта TEMPUS IV «Модернизация и развитие учебных программ по педагогике и управлению образованием в странах Центральной Азии (EDUCA)». В статье анализируется современное состояние менеджмента образования в Казахстане, дана характеристика достижений и проблем в этой области. Целью статьи является определение и решение проблемы развития менеджмента образования в Казахстане.

**Методология:** анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, интервьюирование, методы математической статистики.

**Результаты.** В рамках проведенного исследования установлено, что в настоящее время в Казахстане отсутствует единая методологическая платформа подготовки менеджеров образования, несмотря на то, что существует большая потребность в специалистах такого уровня. Представлены предложения по совершенствованию образовательных программ за счет учебных модулей, позволяющих формировать профессиональные компетенции, которые также были определены на основе анкетирования руководителей разных уровней. Дана характеристика модульной образовательной программы подготовки магистрантов по специальности 6М010300 – Педагогика и психология со специализацией «Менеджмент в образовании», которая разработана совместно с зарубежными специалистами. Подчеркивается, что разрабатываемые на основе международного опыта образовательные программы, ориентированные на реальные региональные потребности, обеспечат их устойчивость и востребованность у абитуриентов, и как следствие – обеспечение системы образования квалифицированными управленческими кадрами.

---

**Кубеев Еркин Кинаятович** – доктор юридических наук, ректор, профессор, кафедра конституционного и международного права, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: [rektor@ksu.kz](mailto:rektor@ksu.kz)

**Шкутина Лариса Арнольдовна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: [arlarisa@yandex.ru](mailto:arlarisa@yandex.ru)

**Карстина Светлана Геннадьевна** – доктор физико-математических наук, начальник Управления послевузовского образования и международных программ, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: [skarstina@mail.ru](mailto:skarstina@mail.ru)



***Заключение.** Делаются выводы о том, что результаты проведенных исследований позволили внести изменения в структуру подготовки менеджеров для системы образования, сформировать новый подход к подготовке педагогических кадров на основе многоуровневой системы с различными возможностями построения траектории развития карьеры в системе образования.*

***Ключевые слова:** менеджмент образования; модульная образовательная программа; модернизация учебных программ; профессиональные компетенции; управленческие кадры; педагогические кадры; подготовка магистрантов.*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Libby V.** Morris Leadership and the Future of Higher Education // Innovative Higher Education. – 2010. – Vol. 35, Issue 1. – P. 1–2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-009-9129-9>
2. **Egginton B. E., Bill E.** Introduction of Formal Performance Appraisal of Academic Staff The Management Challenges Associated with Effective Implementation // Educational Management Administration & Leadership. – 2010. – Vol. 38, Issue 1. – P. 119–133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143209351660>
3. **Tolofari S.** New Public Management and Education // Policy Futures in Education. – 2005. – Vol. 3. – P. 75–89. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
4. **Türk K.** Performance Management of academic staff and its effectiveness to teaching and research – based on the example of Estonian Universities // TRAMES. – 2016. – Vol. 20, № 1. – P. 17–36. DOI: <http://doi.org/10.3176/tr.2016.1.02>
5. **Callagher L., Horst M., Husted K.** Exploring societal responses towards managerial prerogative in entrepreneurial universities // International Journal of Learning and Change. – 2015. – Vol. 8, Issue 1. – P. 64–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2015.069074>
6. **Bush T.** Preparing new principals: Professional and organizational Socialization // Educational Management Administration & Leadership. – 2016. – Vol. 44, Issue 1. – P. 3–5. DOI: <http://doi.org/10.1177/1741143215620317>
7. **Bush T.** School-based research: Extending evidence-informed practice to the institutional level // Educational Management Administration & Leadership. – 2017. – Vol. 45, Issue 3. – P. 379–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217692733>
8. **Cerbin W., Kopp B.** Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2006. – Vol. 18, № 3. – P. 250–257. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/ijtlhe110.pdf>
9. **Rahman Malik M. A., Butt A. N., Choi J. N.** Rewards and employee creative performance: Moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control // Journal of Organizational Behavior. – 2015. – Vol. 36, Issue 1. – P. 59–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.1943>
10. **Beck S., Frederiksen L. F.** Teaching, leadership and school culture from loose to tight couplings // International Journal of Management in Education. – 2008. – Vol. 2, № 1. – P. 1–13. DOI: <http://doi.org/10.1504/IJMIE.2008.016227>
11. **Frederiksen L. F., Hemlin S., Husted K.** The role of knowledge management in R&D: a survey of Danish R&D leaders' perceptions and beliefs // International Journal of Technology Management. – 2004. – Vol. 28, Issue 7–8. – P. 820–839. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.2004.005785>



12. **Sarsekeyeva Zh. Ye., Karmanova J. A., Mazhenova R. B., Sharzadin A. M.** Modern Aspects of Teacher Training in Higher Education of the Republic of Kazakhstan // *European Researcher. Series A.* – 2013. – Vol. 52, № 6-1. – P. 1669–1672.
13. **Mirza N., Mazhenova R., Tleuzhanova G., Ramashov N., Akbayeva G.** Implementation of the competence-based approach into the system of training future teachers in higher educational institutions of Kazakhstan // *Life Science Journal.* – 2014. – Vol. 11, № 9. – P. 599–605.
14. **Пак Ю. Н., Иманов М. О., Пак Д. Ю.** Векторы модернизации высшей технической школы Казахстана в контексте Болонского процесса // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2013. – № 10. – С. 36–41.
15. **Ishanov P., Khairova G., Rustemova Zh., Zhunusova N.** Features of Pedagogical Management in the Professional Activity of the Future Teachers // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* – 2015. – Vol. 6, № 4. – P. 57–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p57>
16. **Peleg S.** Educational leadership approaches and trends // *Education Journal.* – 2012. – Vol. 1, № 1. – P. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20120101.13>
17. **Hallinger P., Chen Ju.** Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012 // *Educational Management Administration & Leadership.* – 2015. – Vol. 43, Issue 1. – P. 5–27. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143214535744>
18. **Kazimova D. A., Shraimanova G. S., Abdulmanova D. I., Esmagambetova D. B.** Comprehensive Aspects in Management Competence of Father Pedagogues in Vocational Education System // *European Researcher.* – 2014. – Vol. 78, № 7-1. – P. 1278–1285. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/issn.2219-8229>
19. **Shattock M.** Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance // *Tertiary Education and Management.* – 2000. – Vol. 6, Issue 2. – P. 93–104. DOI: <http://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967015>
20. **Жельвис Р., Аганина К., Жунусбекова А.** Развитие менеджмента в системе образования в республике Казахстан // *Pedagogika.* – 2014. – Vol. 115, № 3. – С. 25–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2014.025>
21. **Ишанов П. З., Минжанов Н. А., Аданов К. Б.** Личность как субъект управленческого аспекта педагогической деятельности // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2015. – № 4-2. – С. 308–310.
22. **Королев Е. В.** Экономика образовательного процесса: основные параметры и результаты моделирования // *Интеграция образования.* – 2015. – Т. 19. № 3 (80). – С. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.059>
23. **Кохан Н. В., Самбур О. С.** Социальный маркетинг в образовании // *Вестник педагогических инноваций.* – 2016. – № 1. – С. 35–44.
24. **Михалькова О. А., Марченко К. С.** Формирование умений и навыков управленческой деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2014. – № 5. – С. 70–74.
25. **Чемоданова Г. И.** Подготовка резерва руководящих кадров для общеобразовательных школ // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2012. – № 3. – С. 54–58.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.11)

Yerkin Kinoyatovich Kubeyev, Doctor of Juridical Science, Rector, Professor, Department of Constitutional and International Law, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7133-5911>

E-mail: [rektor@ksu.kz](mailto:rektor@ksu.kz)

Larissa Arnoldovna Shkutina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Psycho-Pedagogical Training, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9370-2946>

E-mail: [arlarisa@yandex.ru](mailto:arlarisa@yandex.ru)

Svetlana Gennadevna Karstina, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Head of the Department of Postgraduate Education and International Programs, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8425-681X>

E-mail: [skarstina@mail.ru](mailto:skarstina@mail.ru)

## Development of management education in Kazakhstan at the present stage

### Abstract

**Introduction.** The article presents the results of research carried out in the framework of the international project TEMPUS IV Modernization and development of degree programs in education and education management in Central Asia (EDUCA). The article analyzes the current state of the education management in the republic, describes the achievements and problems in this area. The aim of the article is to identify and solve the problem of education management in Kazakhstan.

**Materials and Methods.** Methodology of the study includes analysis of scientific literature on the research problem, questioning, interviewing, and methods of mathematical statistics.

**Results.** The main results indicate that currently there is no unified methodological platform for degree programs in education management, despite the fact that there is a great need for professionals with management or leadership expertise within special education. The authors presented proposals aimed at improving degree programs by means of introducing modules which allow to form professional competencies, which have been identified on the basis of questioning the heads of education settings. The article characterizes Master's degree program 6M010300 – Education and Psychology (Education Management), which was designed in cooperation with foreign experts. It is emphasized that degree programs designed on the basis of international experience, focusing on real regional needs, ensure their sustainability and the demand from entrants, and as a consequence – the provision of the education system by qualified managerial staff.



**Conclusions.** *The authors conclude that the results of the research can contribute to changing the structure of education managers training, and introduce a new approach to teacher training based on multi-level system with various career opportunities in education.*

### Keywords

*Education management; Modular degree program; Curricula modernization; Professional competencies; Managerial staff; Teaching staff; Training graduate students.*

### Introduction

The modern system of higher education is going through a transformational period. Governments and higher education institutions of the world are making substantial efforts to cope with increasing pressures associated with international competitiveness<sup>1</sup> [1–5]. It leads to the development of new strategies that give to governments and universities to develop science, to introduce innovative technologies, to increase the potential and attractiveness of the national education systems [6–11]. In Kazakhstan, despite the difficulties encountered, in general effectively implemented the strategies of development of higher education as a priority to ensure the effective development and competitiveness of the country's economy. The level of the development of education is one of the main indicators of human development in the country, because our the most important goal is education of Kazakhstanis of new formation and transformation of Kazakhstan into a country with competitive human capital. Integration of Kazakhstan's higher education in the European educational space is provided by the successful introduction of mandatory, recommended and facultative parameters of Bologna process. There is an active search for new ways of positive change in the professional educational space of Kazakhstan [12–14]. Innovative activity

of universities in the country is implemented in the framework of targeted government support the development of science, innovation and commercialization of research. The foundations of research and innovation system are created, the centers of commercialization of scientific research results are opened in 13 universities, the student business incubators are created in 4 universities<sup>2</sup>. The regulatory and legal base is developed which regulates the content and mechanisms of realization of the country's educational policy. For example, in the Law of the Republic of Kazakhstan «About Education»<sup>3</sup>, one of the main principles of the state policy in the field of education specifies the democratic nature of education management, transparency of the education system. The second chapter of the document is devoted to the management of the education system and determines the competence of the Government of the Republic of Kazakhstan, the authorized body of the local representative and executive bodies in the field of education, information support of education system management bodies, the state guarantees in the area of education, language training and education.

Thus, the state policy of Kazakhstan in the sphere of education is a set of activities covering changes to the structure, content and technologies of education and training, organizational and legal

<sup>1</sup> Tasić I., Tubić D., Tasić J., Mitic T. Management theories in education. *I International Symposium Engineering Management and Competitiveness 2011 (EMC2011)*. Zrenjanin, Veternik Publ., 2011, pp. 325–328; Jevschek M. Competencies of process managers. *Journal of Universal Excellence*. 2016, no. 1, pp. 13–29.

<sup>2</sup> *National Report on the Status and State of Development of Education of the Republic of Kazakhstan* (2014). Astana: JSC «IAC», 2015. 273 p. <http://icrov-pvl.gov.kz/files/blogs/1441272992482.pdf>

<sup>3</sup> *The law of the Republic of Kazakhstan «About education»*. Almaty, 2007. <http://www.zakon.kz>





forms of subjects of educational activities, financial and economic mechanisms, and, of course, in the system of education management.

The planned implementation of these measures has allowed, as was noted in the annual UNESCO World Report «Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges», since the signing of the Dakar agreements to achieve substantial progress in implementing the Education for All goals. For 10 years, from 2005 to 2015, ranking in the EDI (Education Development Index / Development Index) Kazakhstan improved its position on 31 points, up from 39 seats to 8. The best result was achieved in 2009, when Kazakhstan took the leading position among the 129 countries of the world. Since 2007, Kazakhstan is among the group of countries with high index of education development<sup>4</sup>.

Management issues in the field of education are inextricably linked to the social, economic and political transformation of society that determines their relevance. Modernization of control in education is a prerequisite for the formation and development of the current system of education as a social institution, adequate pressing needs of modern society<sup>5 6</sup> [15–16].

Across the republic management efficiency in the field of education is to smooth functioning of all educational institutions and administrative structures of national and regional importance to ensure high quality education in the real economy through the implementation of the idea of continuous education and effective monitoring, ensure access to education, improving educational tech-

nologies and the introduction of advanced experience, expanding the range of educational services, updating the content of educational programs in accordance with the actual demands of the consumers (students, employers) and the priorities for the development of society.

The effectiveness of educational institutions, training of competitive specialists determined the professional preparedness of managerial staff and their ability to identify and exploit the capabilities of each, see the existing ties and interdependence between them, the development trend of managed objects. The head of any educational institution in terms of innovative governance should be an expert who has reached a high level of professional development, having the ability to set goals of professional activity and to solve them in accordance with their own views and attitudes, which are based on recycled in the minds modern achievements of management, advanced experience of domestic and foreign educational organizations<sup>7</sup> [17–19]. This is dictated not only by changes in the Kazakhstan education system, under the influence of the global educational space, but by the need to change attitudes towards the professional competencies of management staff of educational organizations, in connection with the new requirements to the qualification of the heads of such organizations.

In fact, today, the biggest problem is the availability of trained managers of educational institutions. Training of professionals of this level in most regions is not conducted. Students of higher education institutions, as a rule, become familiar with the basics of management in education

<sup>4</sup> National Report on the Status and State of Development of Education of the Republic of Kazakhstan (2014). Astana: JSC «IAC», 2015. 273 p. <http://icrov-pvl.gov.kz/files/blogs/1441272992482.pdf>

<sup>5</sup> Monga O. P. *Leadership Theories And Educational Management: An Insight*. June 2015. <https://www.researchgate.net/publication/281720218>

<sup>6</sup> Simonov V. P. *Pedagogical management: know-how in education*. M.: Higher education, Urait 2009. 368 p.

<sup>7</sup> Huber S. *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries (Contexts of Learning)*. London: Routledge Falmer, 2004. 392 p.



within the framework of elective courses of undergraduate programs, graduate and doctoral programs. Supervisors, teachers and employees of educational institutions have an opportunity to get some administrative competencies within the training and retraining courses. However, analysis of the training institutions shows that up to 2011 training system was not subjected to reform. Naturally, over the years a number of problems is accumulated requiring urgent solutions to the current period of training modernization. In order to reform the system of professional development education employees, in 2012 the JSC «National Centre of Excellence «Orleu» was created. The strategic activities of the National Center are: creation of a new system of professional development of teachers; modernization of the content of training and education of employees on the basis of the best Kazakhstani and international experience; the development of innovative training system of teachers of pedagogical specialties of higher educational institutions and colleges; creation of conditions for effective functioning of the training system to ensure the quality of education<sup>8</sup>.

Since 2012, the country has successfully implemented a three-level training program of teachers developed by AEO «Nazarbayev Intellectual Schools» in collaboration with the Faculty of Education, University of Cambridge. The innovative aspect of this project is a tiered approach to training. Program levels are differentiated according to the volume and complexity of the studied material, the scale of the use of the knowledge gained in the «class of school-community» system. In this program, the first (advanced) level aims to prepare school leaders who can teach new

techniques professional community of teachers. The priority areas of teacher training of pre-school education and training identified:

- the mastering and implementation of state educational standards and educational programs;
- new content and methods of early development of children;
- the development of polylinguism and inclusive education<sup>5</sup>.

The educational market of Kazakhstan (kindergartens, schools, primary, secondary, vocational and higher education) needs professionals who have the necessary pedagogical and management skills. Thus, there is a contradiction between the increasing demands of the state and society towards a sustainable and innovative development of educational systems and the willingness of managers to effectively manage this process. Proof of this are the results of research conducted by the Kazakhstan scientists in the field of management in the sphere of education and training of middle and higher education in the Republic of Kazakhstan on improvement of management in the sphere of education, for example<sup>9</sup> [20–25]. The organizational basis of these studies and conducted on the basis of the reform is the State Program for Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020<sup>10</sup>. This policy document of the country in the number of weaknesses of modern Kazakh education system identified: the low status of the teaching profession; insufficient quality of teacher training; shortage of qualified teachers; weak development of management in education; insufficient devel-

<sup>8</sup> *The development strategy of JSC «National Centre of Excellence «Orleu» 2012–2020.* <http://labs.orleu-edu.kz/Home/Strategy>

<sup>9</sup> Shkutina L. A., Tsoi V. I. Methodological approach to competitiveness of education management. *Herald of Karaganda University. Education Series.* 2007, no. 2, pp.

43–48; Shkutina L. A., Sankhaeva A. N., Konkhasheva U. M. The content of administrative activity in educational organizations. *Herald of the L. N. Gumilyov ENU.* 2015, no. 3, pp. 411–416.

<sup>10</sup> *The State Education Development Program of Kazakhstan for 2011–2020.* [www.edu.gov.kz](http://www.edu.gov.kz)



opment of the system of public-private partnership in education; weak development of informatization of education. To solve these problems defined program activities, including the formation of state-public education management system, improvement of management in education, including the introduction of principles of corporate governance, improvement of the system of monitoring education development, including the creation of a national education statistics in accordance with international requirements.

Within the framework of solving the problems of renovation of pedagogical training system, including highly qualified managers of the education, the working group of the Academician E. A. Buketov Karaganda State University took part in the international project TEMPUS IV «Modernization and development of training programs in pedagogy and education management in the countries of Central Asia (EDUCA)».

Preliminary analysis carried out in the framework of the research project has shown that the ongoing educational reforms in the country aimed at the adaptation of teacher education to international standards, already have a number of major achievements, which include the following:

- entrance into the European educational space, implementation of the principles of the Bologna Process, transition to the three-level system of training – Bachelor, Master, Doctorate PhD;
- increase in the number of students who want to get a quality higher education, including in the framework of the scholarship program «Borlashak» and other scholarship programs;
- the development of academic mobility of students, teachers, employees of higher educational institutions;

- the functioning of the National System of Education Quality Assessment on the basis of external evaluation of educational achievements of students (TDMA), including an assessment of the quality of educational services and the level of mastering by students of educational programs;

- the development of measures to improve the attractiveness of higher education for foreigners. Currently index of the attractiveness of higher education for international students remains low, providing Kazakhstan only 44 place in 2014 (by World Competitiveness Ranking IMD / IMD World Competitiveness)<sup>11</sup>;

- the introduction of a system of accreditation of educational institutions;

- the widespread use of information and communication technologies;

- the introduction of a new classification of higher education institutions: national research universities, national universities, research universities, universities, academies and institutes;

- creation of conditions for the introduction of 12-year-old model of secondary education;

- the opening of the Nazarbayev Intellectual Schools;

- operation of specialized schools for gifted children with training in three languages and preparation staff for them.

However, as noted above, there are relevant issues related to the preparation of highly qualified teaching staff and administrators of educational institutions in the graduate program of doctoral studies, the implementation of an external quality control of education; absence of regulatory framework and targeted training of teachers to work in the 12-year schools; poor quality of educational services provided by small schools; insufficient development of inclusive education. There are problems with the formation of a three-

<sup>11</sup> *National Report on the Status and State of Development of Education of the Republic of Kazakhstan* (2014).

Astana: JSC «IAC», 2015. 273 p. <http://icrov-pvl.gov.kz/files/blogs/1441272992482.pdf>

tier structure of training teachers on the basis of the competent approach and conduct the relevant documentation, the use of ECTS system and other principles of the Bologna process. In some universities, students of pedagogical specialties are trained in educational programs based on the outdated paradigm of education is not oriented to meet the needs of the labor market and the students themselves. One of the most pressing is the problem of lack of education management professionals who have not only the experience of pedagogical work, but also the skills of effective management of the educational institution. Training of professionals of that level in most regions is not conducted. Thus, the actual task is changing paradigm of education, the use of competent approach in education.

### Materials and Methods

In order to explore this issue in the framework of the international project EDUCA of TEMPUS program for the study of the status of this problem have been developed questionnaire and methodology of the analysis of the region's needs for specialists in the field of management education, conducted a study with the participation of representatives of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Management of education of Karaganda region, non-profit organization «Independent agency for accreditation and rating», institute of advanced training and retraining of education employees, managers and teachers of higher educational institutions, colleges, schools, including those that train specialists in undergraduate and graduate programs 5B010300 / 6M010300 – Pedagogy and psychology. As a research method was chosen survey of teachers and managers of low- and mid-level, which include heads of departments, heads of chairs, methodologists of educational institutions and interviews with senior managers, which include heads of educational institutions, heads of

departments of the Ministry of Education and Science, education management. Representatives of 10 public and 3 private institutions participated in the survey and interview. The total number of respondents – 90 people (65 people participated in the survey, 25 – in interview).

The main objectives of the survey and interviews were:

- identification of potential job opportunities for university graduates in the direction of Management in education;
- definition of the necessary competencies for heads of educational institutions and organizations;
- identification of the training needs of managers in the framework of advanced training and retraining programs.

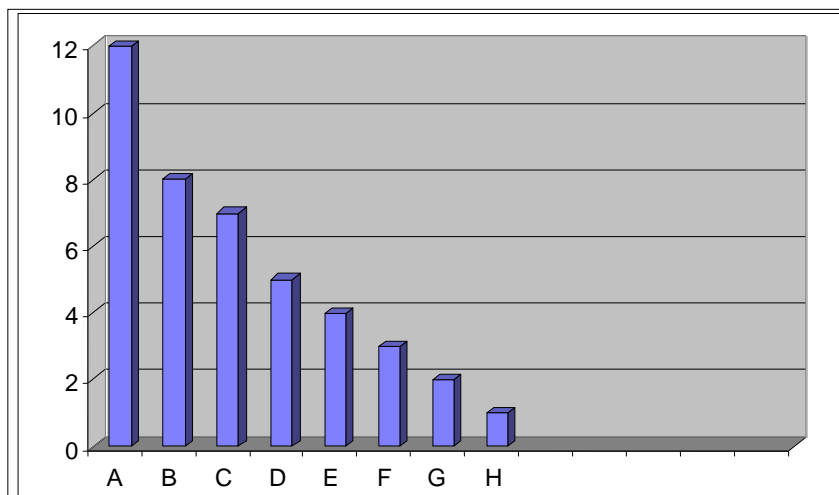
### Results of the study

The study allowed to:

- define the competencies expected of graduates of the developed educational program;
- identify educational needs.

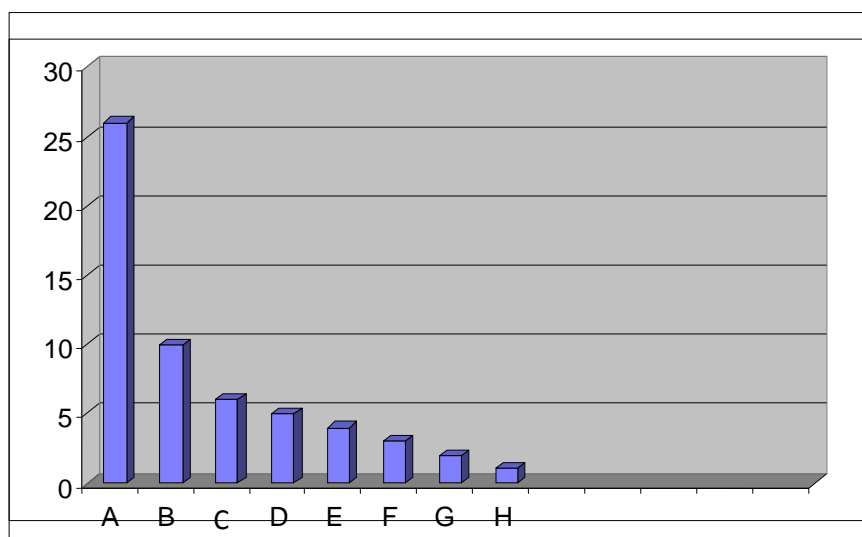
If you pay attention on several issues in details conducted by the questionnaire and interview, it can be noted that the majority of respondents consider that the current training programs for specialists of pedagogy and psychology meet the state compulsory educational standard of the Republic of Kazakhstan, also the needs of education and society. However, there are several views of the necessity to complement the program disciplines with applied nature and increase the number of practice in order to consolidate the theoretical knowledge and acquire skills of professional activity (fig. 1, 2).

As it can be seen from presented in the figures 1, 2 diagrams, the respondents provided proposals for developing the educational programs due to training modules that allow forming the professional competence.



**Fig. 1.** Proposals for developing the educational programs of training specialists of pedagogy and psychology

A – the content of disciplines to focus on the formation of practical skills. B – not to reconsider. C – to increase the number of hours and types of practice. D – to increase the number of majors. E – to expand the component by choice; provide the autonomy to universities. F – to orient the disciplines on formation of professional and personal qualities. G – to maintain the continuity of the components; increase the number of hours of foreign language; engage practitioners to develop educational programs. H – the programs provide the formation of communicative culture; communication skills; theoretical knowledge; implement the continuity of educational programs by levels; the connection between theory and practice; make better use of modern educational technologies of training; use the experience of foreign countries; include specialization.



**Fig. 2.** Priority directions of training specialists of pedagogy and psychology

A – the formation of professional competencies. B – hard to answer. C – practical component. D – the humanization of education. E – the formation of managerial competencies. F – the usage of informational technologies; foreign experience; the formation of research competencies. G – to increase the number of hours for practice. H – the formation of creative competencies, agrees with it.





Among the competencies which are required for a modern specialist of pedagogy and psychology, the opinions of teachers and lower- and middle-level managers allowed to arrange them in order of priority:

- professional;
- socio-communicative;
- managerial;
- research;
- informational, analytical;
- general cultural, humanistic and technological.

However, according to the opinion of the top managers the similar list of competencies is arranged in descending order of priority as follows:

- professional;
- socio-communicative;
- managerial;
- research;
- personal;
- analytical;
- reflexive; diagnostic; prognostic;
- design; technological; informational.

In the presented ranked lists of the competencies you can see their good correlation for all groups of respondents.

Among the major limitations in the training of specialists of pedagogy and psychology, the respondents note the low level of practical skills, the low motivation for professional advancement, weak development of creativity, and also socio-communicative and managerial competencies. At the same time, educational organizations and institutions remains sufficiently high perspective of employment in the sector of secondary and post-secondary education.

On the basis of the results of conducted research of the teacher's staff training statement and administrators of educational institutions, has been made the region needs analysis, analysis of

research papers and documents related to the issue of pedagogy education and educational management in Kazakhstan. The project participants have proposed a modular educational program within a framework in specialty 6M010300 – Pedagogy and psychology with a specialization «Management in Education».

The purpose of the educational program - preparation of a master on the basis of a multi-level system with various possibilities of building career development path of teacher-psychologist, not only in the academic, scientific, but also in the administrative areas.

The objectives of the educational program:

- implementation of the social order of society of the development and formation of the personality of students;
- improving the quality of education in accordance with national and international standards;
- mastery of advanced psychological and educational technology and its introduction into practice;
- formation of professional ethics and management culture in education;
- organization and carrying out research activities in the field of pedagogy, psychology and management education;
- ensure a high level of professionalism, ability to creative thinking, guaranteeing professional mobility and adaptation to the international labor market requirements, needs and skills of independent creative mastery of new knowledge throughout their active life.

A feature of the educational master's program is its focus on professional management that substantiates the global trends of economic development and education, changes in consumer demand educational services.

To implement this educational program is developed and agreed between the partner institutions participating in the international project



TEMPUS IV «Modernization and development of curricula on pedagogy and educational management in the Central Asian countries (EDUCA)»:

- map of competences of the educational program;
- map of competences of disciplines;
- description of the training modules;
- array of knowledge and skills for each discipline of the module;
- specification for each discipline, including the purpose, content and expected results for each topic of the course, methods of learning and teaching, assessment of learning outcomes, recommended literature;
- educational-methodical complexes<sup>12</sup>.

The program is built to meet the requirements imposed on the managers of education, contributes to improving the skills of managers to identify and structure problems, collect and analyze information, to find alternative solutions and select the best option from several alternatives.

The main advantages of a modular educational program for the specialty 6M010300 – Pedagogy and Psychology with a specialization in «Management in Education» are:

1. The competence-oriented construction of the educational path.
2. The high degree of integration of the educational program in the regional labor market.
3. A large proportion of the courses included in the program in consultation with the employers of the region.
4. High efficiency of interaction in the implementation of programs with educational institutions in the region and international partners.
5. Consistently high demand for graduates in the regional labor market.

6. An adequate level of provision of the educational program by the educational and methodological developments.

7. A highly qualified teaching staff.

8. The existence of effective mechanisms for monitoring the quality of teaching disciplines and evaluation of participants' satisfaction of the educational process.

9. A wide access of teachers and masters to an integrated system of information and library services.

10. The high level of informatization of the educational program.

IT-specialists on the usage and management of e-learning technologies, development of modules and materials for e-learning programs have been trained within the framework of international project implementation. Moodle program, providing interactive communication between the educational process participants, is approved in KSU. For its use in the educational process relevant educational subjects materials have been developed and uploaded into the shell.

Performed work has enabled to introduce a modular training program for the specialty 6M010300 – Pedagogy and Psychology with a «Management in Education» specialization into the educational process of the university. Within the framework of Master's program an academic mobility of students and recognition procedures of participants' academic performance are provided.

### Conclusion

Thus, the results of the research allowed to make changes to the structure of teacher education, including the training of managers in the education system, to form a new approach to teacher

<sup>12</sup> Shkutina L. A., Sankhaeva A. N. Management in education. Modernization and development of training programs in pedagogy and educational management in the countries of Central Asia. *Collection of educational-methodical*

*complexes of disciplines and other methodical documents within the framework of TEMPUS EDUCA project.* Bishkek, 2014. P. 103–193.



staff training based on multi-level system with various possibilities of constructing the trajectory of career development in the education system, including in scientific, academic and administrative directions, actualize teacher training program. Herewith, used in the project methodology of educational programs development, oriented to the European graduates qualifications framework and development of training programs and modules

based on the ECTS system, will provide integration of the Kazakhstan's education system into the world educational space; and educational programs developed on the basis of international experience and oriented to the real regional needs will ensure their sustainability and demand with applicants, and, consequently, the provision of education system with qualified management personnel.

## REFERENCES

1. Libby V. Morris Leadership and the future of higher education. *Innovative Higher Education*. 2010, vol. 35, issue 1, pp. 1–2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-009-9129-9>
2. Egginton B. E., Bill E. Introduction of formal performance appraisal of academic staff the management challenges associated with effective implementation. *Educational Management Administration & Leadership*. 2010, vol. 38, no. 1, pp. 119–133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143209351660>
3. Tolofari S. New public management and education. *Policy Futures in Education*. 2005, vol. 3, pp. 75–89. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
4. Türk K. Performance Management of academic staff and its effectiveness to teaching and research – based on the example of Estonian Universities. *TRAMES*. 2016, vol. 20, no. 1, pp. 17–36. DOI: <http://doi.org/10.3176/tr.2016.1.02>
5. Callaghan L., Horst M., Husted K. Exploring societal responses towards managerial prerogative in entrepreneurial universities. *International Journal of Learning and Change*. 2015, vol. 8, issue 1, pp. 64–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2015.069074>
6. Bush T. Preparing new principals: Professional and organizational Socialization. *Educational Management Administration & Leadership*. 2016, vol. 44, issue 1, pp. 3–5. DOI: <http://doi.org/10.1177/1741143215620317>
7. Bush T. School-based research: Extending evidence-informed practice to the institutional level. *Educational Management Administration & Leadership*. 2017, vol. 45, issue 3, pp. 379–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217692733>
8. Cerbin W., Kopp B. Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2006, vol. 18, no. 3, pp. 250–257. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/ijtlhe110.pdf>
9. Rahman Malik M. A., Butt A. N., Choi J. N. Rewards and employee creative performance: Moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control. *Journal of Organizational Behavior*. 2015, vol. 36, issue 1, pp. 59–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.1943>
10. Beck S., Frederiksen L. F. Teaching, leadership and school culture from loose to tight couplings. *International Journal of Management in Education*. 2008, vol. 2, no. 1, pp. 1–13. DOI: <http://doi.org/10.1504/IJMIE.2008.016227>
11. Frederiksen L. F., Hemlin S., Husted K. The role of knowledge management in R&D: a survey of Danish R&D leaders' perceptions and beliefs. *International Journal of Technology Management*. 2004, vol. 28, issue 7-8, pp. 820–839. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.2004.005785>



12. Sarsekeyeva Zh. Ye., Karmanova J. A., Mazhenova R. B., Sharzadin A. M. Modern aspects of teacher training in higher education of the Republic of Kazakhstan. *European Researcher. Series A*. 2013, no. 6-1, pp. 1669–1672. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19406256>
13. Mirza N., Mazhenova R., Tleuzhanova G., Ramashov N., Akbayeva G. Implementation of the competence-based approach into the system of training future teachers in higher educational institutions of Kazakhstan. *Life Science Journal*. 2014, vol. 11, no. 9, pp. 599–605. URL: [http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1109/096\\_26265life110914\\_599\\_605.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1109/096_26265life110914_599_605.pdf)
14. Pak J. N., Imanov M. O., Pak D. J. Vectors of modernizing higher technical school of Kazakhstan in the context of the Bologna process. *International Journal of Experimental Education*. 2013, no. 10, pp. 36–41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20228569>
15. Ishanov P., Khairova G., Rustemova Zh., Zhunusova N. Features of pedagogical management in the professional activity of the future teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, vol. 6, no. 4, pp. 57–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p57>
16. Peleg S. Educational leadership approaches and trends. *Education Journal*. 2012, vol. 1, no. 1, pp. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20120101.13>
17. Hallinger P., Chen Ju. Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*. 2015, vol. 43, issue 1, pp. 5–27. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143214535744>
18. Kazimova D. A., Shraimanova G. S., Abdulmanova D. I., Esmagambetova D. B. Comprehensive aspects in management competence of father pedagogues in vocational education system. *European Researcher*. 2014, vol. 78, no. 7–1, pp. 1278–1285. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/issn.2219-8229>
19. Shattock M. Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance. *Tertiary Education and Management*. 2000, vol. 6, issue 2, pp. 93–104. DOI: <http://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967015>
20. Zhelvis R., Aganina K., Zhunusbekova A. Development of the system of education management in the Republic of Kazakhstan. *Pedagogy*. 2014, vol. 115, no. 3, pp. 25–38. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2014.025>
21. Ishanov P. Z., Minjanov N. A., Adanov K. B. Personality as a subject of administrative aspect in teaching activities. *International Journal of Experimental Education*. 2015, no. 4-2, pp. 308–310. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23279450>
22. Korolev E. V. Educational Process Economy: Main Parameters and Results of Modeling. *Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 3, pp. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.059>
23. Kokhan N. V., Sambur O. S. Social marketing in education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2016, no. 1, pp. 35–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714891>
24. Mikhalkova O. A., Marchenko K. S. Development of teaching specialties students' skills and abilities of management activity in the process of training. *International Journal of Experimental Education*. 2014, no. 5, pp. 70–74. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21547015>
25. Chemodanova G. I. Reserve training managerial personnel for secondary schools. *Scientific providing for the System of Advanced Training*. 2012, no. 3, pp. 54–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19013576>

Submitted: 09 February 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

**PHILOLOGY AND CULTURE**





© Т. Л. Бородина

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.12)

УДК 811.111'36

## ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА НЕПОНИМАНИЯ ИЛИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЯ

Т. Л. Бородина (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Типологически релевантная черта современного английского языка – аналитизм – системно проявляется не только в глагольном словоизменении, порождая большинство глагольных аналитических видовременных форм, но и в глагольном лексемообразовании, результатом которого являются аналитические номинативные единицы лексемного статуса, что является дискутируемым и актуальным в современной лингвистике. Глагольные единицы типа *get down*, *take off*, известные как фразовые глаголы, вызывают многочисленные трудности у русскоязычных студентов из-за неумения увидеть скрытые смыслы моделей их образования и представить их как упорядоченную систему выражения пространственно-направительных характеристик действия. Целью статьи является выделение и систематизация типологически обусловленных особенностей глагольно-наречных лексем, их семантико-синтаксических моделей, характеризующихся общим абстрактным значением, задаваемым значением наречия-конституента.

**Методология.** В основе исследования лежит функционально-системный подход с элементами когнитивного анализа, что позволяет автору представить аналитические глагольно-наречные лексемы как систему средств выражения хронотопных характеристик действия, которые содержат определенный тип информации, требующий систематизации. Методами исследования послужили метод логического анализа эмпирического материала, полученного в процессе сплошной выборки по словарным статьям, метод лингвистического описания, метод дистрибутивного и компонентного анализа, метод интерпретации словарных дефиниций.

**Результаты.** Выделены в лексемообразовательном фокусе хронотопа семантико-синтаксические модели ряда глагольно-наречных лексем, обусловленные пространственно-направительной семантикой наречия-конституента, и описание семантических типов каждой модели, полученных в результате семантических сдвигов.

**Заключение.** Автор подчеркивает необходимость анализа смыслов, передаваемых глагольно-наречными лексемами, которые поддаются выводимости и систематизации, что облегчает процесс преподавания исследуемых единиц и их усвоения.

**Ключевые слова:** фразовые глаголы; аналитизм; корнеизоляция; грамматикализация; аналитические лексемы; глагольно-наречные лексемы; семантические типы.

---

Бородина Татьяна Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [borodinat@rambler.ru](mailto:borodinat@rambler.ru)



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Akbary M., Shahriari H., Fatemi Hosseini A.** The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres // *Journal: Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2016. – P. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1216121>
2. **Allan Q.** Delexical verbs and degrees of desemanticization // *WORD*. – 1998. – Vol. 49, Issue 1. – P. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1998.11673876>
3. **Armstrong K.** Sexing up the Dossier: A Semantic Analysis of Phrasal Verbs for Language Teachers // *Language Awareness*. – 2004. – Vol. 13, Issue 4. – P. 213–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658410408668808>
4. **Beedham Ch.** Irregularity in language: Saussure versus Chomsky versus Pinker // *WORD*. – 2002. – Vol. 53, Issue 3. – P. 341–367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2002.11432533>
5. **Collins P., Yao X.** Grammatical Change in the Verb Phrase in Australian English: A Corpus-based Study // *Australian Journal of Linguistics*. – 2014. – Vol. 34, Issue 4. – P. 506–523. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07268602.2014.929087>
6. **Consigny A.** The polysemy (?) of phrasal verbs in English // *WORD*. – 2006. – Vol. 57, Issue 1. – P. 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2006.11432557>
7. **Diemer S.** Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and Its History // *English Studies*. – 2015. – Vol. 96, Issue 3. – P. 360–362. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013838X.2014.998039>
8. **Dixon R. M. W.** The grammar of English phrasal verbs // *Australian Journal of Linguistics*. – 1982. – Vol. 2, Issue 1. – P. 1–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07268608208599280>
9. **Giannakis G.** The tense-aspect system of the Indo-European verb // *WORD*. – 1993. – Vol. 44, Issue 3. – P. 485–495. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1993.11435915>
10. **Gilquin G.** The use of phrasal verbs by French-speaking EFL learners. A constructional and collostructional corpus-based approach // *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. – 2015. – Vol. 11, Issue 1. – P. 51–88. DOI: <http://doi.org/10.1515/cllt-2014-0005>
11. **Hilpert M. Stefan Thim.** Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and Its History // *Anglia. Journal of English Philology*. – 2014. – Vol. 132, Issue 2. – P. 374–378. DOI: <http://doi.org/10.1515/ang-2014-0037>
12. **Josephson F.** Grammaticalization Paths of Verbal Prefixes in Slavic and Other Indo-European Branches // *Scando-Slavica*. – 2015. – Vol. 61, Issue 2. – P. 283–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00806765.2015.1109192>
13. **Хорошилова С. П.** Краткая характеристика подходов к классификации тенденций развития произносительного стандарта Великобритании (RP) // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2011. – № 10. – С. 58–59.
14. **Leone L.** Phrasal verbs and analogical generalization in Late Modern Spoken English // *ICAME Journal*. – 2016. – Vol. 40, Issue 1. – P. 39–62. DOI: <http://doi.org/10.1515/icame-2016-0004>
15. **Mart C. T.** How to Teach Phrasal Verbs // *English language Teaching*. – 2012. – Vol. 5, Issue 6. – P. 114–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n6p114>
16. **Matsumoto M.** The Verbs have and take in Composite Predicates and Phrasal Verb // *Studia Neophilologica*. – 2007. – Vol. 79, Issue 2. – P. 159–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00393270701699591>



17. **Moser A.** From Aktionsart to aspect: Grammaticalization and subjectification in Greek // *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*. – 2014. – Vol. 46, Issue 1. – P. 64–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2014.955965>
18. **Rijkhoff J.** When can a language have nouns and verbs? // *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*. – 2003. – Vol. 35, Issue 1. – P. 7–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2003.10416072>
19. **Rodríguez-Puente P.** The Development of Non-compositional Meanings in Phrasal Verbs: A Corpus-based Study // *English Studies*. – 2012. – Vol. 93, Issue 1. – P. 71–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013838X.2011.638453>
20. **Rottet K. J.** Phrasal verbs and English influence in Welsh // *WORD*. – 2005. – Vol. 56, Issue 1. – P. 39–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2005.11432552>
21. **Sansome R.** Applying Lexical Research to the Teaching of Phrasal Verbs // *International Review of Applied Linguistics in language Teaching*. – 2000. – Vol. 38, Issue 1. – P. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.59>
22. **Smith K.** Aaron and we dare not write anymore than that which Latin has: Ælfric's Grammar and the history of the simplified description of the English verbal system // *Language and History*. – 2016. – Vol. 59, Issue 2. – P. 98–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17597536.2016.1212575>
23. **Torres-Martínez S.** Working out multiword verbs within an Applied Cognitive Construction Grammar framework // *European Journal of Applied Linguistics*. – 2017. – Vol. 5, Issue 1. – P. 55–86. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2016-0003>
24. **Valentini C.** Phrasal verbs in Italian dubbed dialogues: a multimedia corpus-based study // *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*. – 2013. – Vol. 21, Issue 4. – P. 543–562. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2013.831919>
25. **Van Olmen D., Cuyckens H.** Grammaticalization and (inter)subjectification // *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*. – 2014. – Vol. 46, Issue 1. – P. 1–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2014.950071>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.12)

Tatiana Leonidovna Borodina, Candidate of Philological Sciences,  
Assistant Professor, English Language Department, Foreign  
Languages Faculty, Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6981-1467>

E-mail: [borodinat@rambler.ru](mailto:borodinat@rambler.ru)

## Phrasal verbs: the problem of misunderstanding or knowledge systematization

### Abstract

**Introduction.** *The author highlights analyticism in Modern English verb building system which is of no less typological relevance than in word changing verb paradigms. Since verbal lexemes such as ‘get down’, ‘take off’ are taught in terms of phrasal verbs, they remain a cornerstone for Russian learners of English. Typological peculiarities of such linguistic units allow the researcher to interpret them in the terms of analytical verb-adverb lexemes featuring their functional load in the sphere of naming actions together with their spacial characteristics.*

**Material and Methods.** *The methods employed in the current research are based on functional-systemic and cognitive analysis. That makes it possible for the author to introduce verb-adverb lexemes as a system with a cognitive code.*

**Results.** *Based on the results achieved the author argues in favour of a limited number of models of verb-adverb lexemes, productivity of which depends on the adverb – an obligatory constituent of the lexeme: V+Up, V+Down, V+In, V+Out etc. Each model possesses its own basic abstract meaning, conditioned by the direct spacial meaning of an adverb. The author also points out semantic shifts each model undergoes that generate the model’s polysemy.*

**Conclusion.** *The author emphasizes the importance of such systematization of the knowledge each model is coined to express, which is helpful in both teaching English and studying it.*

### Keywords

*Phrasal verbs; Analyticism; Isolation; Grammaticalization; Verb-adverb lexemes; Semantic types.*

### Introduction

The term “phrasal verbs” is not new in language studies and is used to point out specific features of different languages, for instance Italian [24], Welsh [20], to say nothing of English [8; 11]. For those who study English as a foreign language, phrasal verbs are often thought of as a stumbling block [10]. In fact, their appearance in the language is a result of the evolution of the Indo-European verb system [4; 9] which is remarkable in all Indo-European languages, including, for example, the branch of Slavic and Baltic languages [12], the Australian English [5].

In Germanic languages, marked by the diachronic typological constant to analyticism, isolation and agglutination accompanied by the processes of grammaticalization and lexicalization [12; 17; 22; 25], and in English in particular, the verb system has much changed in the sphere of expressing the manner the action is performed, i.e. the aspect characteristics of actions.

Linguistics researchers [14; 16; 18; 23], methodologists [3; 15], teachers of English [1] study phrasal verbs from different angles and there are different approaches at our disposal, for instance, lexical [21], a usage-based approach



inspired by cognitive construction grammar studies [24], a constructional and collostructional corpus-based approach [10], and other corpus-based studies [19]. All of them seem to have an explanatory force, especially the latter one – based on corpus analysis, which is highly valid for its verification of results in all language subsystems [13]. Unfortunately, no matter how many grammar reference books, textbooks are published every year, workshops, internet video lessons (including those that are performed by native speakers) are offered in the educational environment, the problem of understanding this domain of English remains crucial.

Phrasal verbs are generally taught as two-component, rarely three-component or multi-word structures that consist of a notional verb and a post-verbal element. The part-of-speech origin of the latter one has always been disputable: it is considered to be either a preposition, a post-verbal element, a particle or an adverb [7]. The ambiguous views on the part-of-speech belonging of the second component of a phrasal verb are likely to be conditioned by pragmatic factors: it does not matter what part of speech the second component of a phrasal verb is (either a preposition, an adverb or a particle etc), what matters from the speaker's point of view is its obligatory character in the structure of a phrasal verb as a most important semantic constituent. In the article the author suggests a different view on the phrasal verb, taking into account the typological parameters of Modern English.

Analyticism is a remarkable characteristic feature of Modern English. It is especially obvious in its grammatical system in general and in the word-changing subsystem of the English verb in particular. Analyticism causes different

changes in the semantics of a number of words [16], that face grammaticalization [2; 24] which results in the growing of the functional load of such units<sup>1</sup>. Nevertheless, presuming the fact that the functional load of typologically relevant models (core models) is distributed between the linguistic elements in different language domains in accordance, the analytical technique of combining meaningful units of the English language is becoming natural in the English verb building system. Analytical derivation is conquering the leading position (the core) in the verb-building system to name the chrono-spatial characteristic features of an action. Considering the Russian typological research works we accept their point of view and presume that it is the analytical verb-building models of several types<sup>2</sup> that are capable to generate a great number of analytical lexemes to name chrono-spatial characteristic features of actions in the verbal system, among which we find the model V+Adv. The aim of the research is to present a thorough description of verb-adverb lexeme semantic types and their polysemantic character in the domain of naming space directional features of actions.

### Materials and Methods

The author employs functional-systemic approach to reveal typological manifestations of analyticism and isolation in the 'phrasal-verbs' system, to argue in favour of a limited number of productive models or combinatorial schemes with general abstract meaning, determined by the semantics of an adverb as an obligatory constituent of the verb-adverb lexeme – V+Adv model. The cognitive approach is helpful to show up the ability of the models to undergo semantic shifts that cause polysemy [6] and result in the

<sup>1</sup> Shaposhnikova I. Towards a Systemic Lexicographic Description of Verbs with Broad Meanings. *Linguistique et corpus. 36e colloque international de la Societas*

*Linguistica Europaea*. Lyon, 4–7 September 2003, pp. 188–189.

<sup>2</sup> Shaposhnikova I. V. *History of English: textbook*. Novosibirsk, 2009. 506 p.





adverb combinatory potential. To carry out the semantic analysis of the verb-adverb models more than 300 phrasal verbs with the adverbs *in*, *out*, *away* were taken from Longman Dictionary of Phrasal Verbs by Rosemary Courtney<sup>3</sup>. To achieve the aim of the research the author employs such methods as logical analysis of linguistic data, distributional and componential analysis, semantic interpretation of dictionary word entries.

### Results

Typologically relevant (core) features of Modern English of special importance in this article are analyticism and isolation. A remarkable feature of analytical languages is the existence of rootwords – primary lexemes, which are polyfunctional due to their semantic changes and perform different syntactic functions in the sentence. Language type researchers usually mean syntactico-positional polyfunctionality of root lexemes. English as an analytical language has a great number of such words, their part-of-speech belonging can be identified in larger contexts where the position of the word becomes meaningful, for instance, *go*, *look*, *try*, *be*, *take* and many others are verbs only because we learnt them as such. But in the larger context they may function as nouns: *(have) a go*, *(give) a look*.

Root words are also responsible for building up secondary analytical lexemes such as *get up*, *give/ take/ have a smile*, *get going*, *get cracking*, *get started* etc. From the point of view of the formal criterion such a lexeme is a derivational unit, but according to its semantic functional load it is a unit of primary nomination – it is the most optimal unit in the Lexicon made up to name actions and their chrono-spacial features.

A phrasal verb appears to be a derivational unit, built up on the model V + Adv and it is a verbal phrase, where the verb is a head and the other component is its subordinated element and it takes the expected position in the phrase – it follows the verb. The position of an adverb is *after* the verb and a phrasal verb in fact is understood as a verb-adverb lexeme. Such interpretation is a must in the article as far as it emphasizes the analytical features of the derivational unit. At the same time, the term ‘verb-adverb lexeme’ focuses on the linguistic status of such units: they are phrases but thanks to their functional load they are primary to name chrono-spacial characteristic features of actions. Moreover, both elements’ part-of-speech belonging specifies their linguistic status of primary lexemes within the phrase, making it the main identification technique to distinguish between such analytical lexemes and pure combinations of verbs with prepositional noun phrases. Let us compare the sentences below.

1. Mary *is thinking about* what she can cook for dinner [LDPV<sup>4</sup>]. – Mary *is thinking over* what she wrote in her complaint letter.

2. Jack likes to *sit on* the couch and watch TV when he gets a chance [LDPV]. – Jack likes to *sit back* and watch TV when he gets a chance.

3. a) The boy *looked through* the keyhole [LDPV]. – b) The boy *looked through* the photo album.

In group (1) the first sentence contains the combination of the verb *think* and the preposition *about* – together they are not a phrasal verb. In the second sentence *over* is an adverb and together with the verb *think* makes up a coherent whole semantically and a linguistic unit of analytical character structurally – an analytical lexeme, in other terms – a phrasal verb.

<sup>3</sup> Courtney R. *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Longman Group Limited, 1996. 734 c.

<sup>4</sup> LDPV – Courtney R. *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Longman Group Limited, 1996. P. 734

Sentence groups (2) and (3) are illustrations of a similar case: *on* is a preposition, *back* is an adverb, consequently, *sit* is a notional verb, and *on the couch* is, in fact, a grammatical form of the word ‘couch’ (in a traditional – classical grammar, inspired by Latin and Greek studies) with the preposition. *Through* is a preposition in (3a), while in (3b) it is an adverb in the verb-adverb lexeme ‘look through’. The author insists that the term ‘verb-adverb lexeme’ should be most adequate to reflect the typologically relevant processes in the system of nominating actions, simultaneously pointing their semantic and syntactic specifics.

Verb-adverb lexemes are responsible for their own domain in the verb word-building system. They are coined to name spacial features of actions in the functional-semantic field of chronotope. It is the adverb – the constituent of the verb-adverb lexeme – that specifies the spacial characteristics of the action. Consequently, we can speak of a number of semantic-syntactic verb-adverb models or combinatorial schemes: V+In/Out, V+ Up/ Down, V+Off, V+ Away, V+About and etc.

### Discussion

Many reference and text books, video lessons, internet resources offer different techniques to learn and teach phrasal verbs [1; 3; 15]. It is possible to take *get-* or *make-* phrasal verbs and thoroughly study their varieties and polysemy [6]. Only that may take time to remember such verbs. Moreover, for those who try to find some sort of system in this domain, such presentation of the material only gives problems, it lacks the systematization of knowledge the so called ‘phrasal verbs’ are made up to convey.

By thinking of phrasal verbs in terms of ‘analytical lexemes’ or ‘verb-adverb lexemes’ the author accentuates the typological aspect of the

phenomenon, which is systemic and, thus, the systematization can be carried out and described. The elements of cognitive analysis help us to reveal the knowledge such lexemes appear to express. We admit that each model/ scheme possesses the basic spacial characteristic feature which makes up the Semantic Type I of the model. And all lexemes coined on the scheme are marked by such abstract meaning. The meanings of the analytical lexemes are clear-cut combinations of the meanings of the verb and the adverb – the constituents of the lexeme, the verb belonging to a group of dynamic verbs, quite often it is a verb of movement. If we analyze the combinatorial scheme V+ In, we can give the following meaning to the model – ‘*moving into a place or space*’, because it is the adverb ‘*in*’ that specifies the space direction characteristic of the action – ‘*from the outside towards the inside*’:

4. While we were out, somebody *walked in* and stole the jewels! [LDPV].

The lexeme ‘walk in’ tells us that somebody got into the house and was inside the house on their purpose.

If the verb is a verb of staying or it is a process, we can speak of another model meaning – ‘*being in the place or space*’:

5. What a pity to have *to stick in* on a lovely day like this! [LDPV]

6. Don’t worry, the prisoners *are* safely *walled in* and can’t escape [LDPV].

Sentence (5) says that even though the weather is fine we cannot change the place where we are, we have to be there. Sentence (6) says that the prisoners cannot leave the place they are put into.

Let us consider the model Verb+ Out. The adverb ‘out’ with the meaning ‘*not inside the building*’ specifies the meaning of the model with dynamic verbs of movement – ‘*leaving the place so that you are no longer inside it*’:



7. I didn't even notice what became of the other girls or when they *had been escorted out!* [LDPV].

The sentence may be interpreted in the following way: the girls left the place accompanied by somebody and now no one can see them inside.

With verbs of staying or process verbs the model means '*being not inside the building*':

8. We knew the animal was in there because it left its tail *sticking out* [LDPV].

Every other adverb in the verb-adverb lexeme will modify its meaning: V+Away names actions with their general semantic meaning '*moving so that you go further from a person, place or thing, to a different place or in different direction*', conditioned by the adverbial semantics:

9. What did I say to make her bang the door and *stalk away* like that? [LDPV].

The meaning is partially modified with transitive verbs – '*moving smth so that no one can see it*':

10. She turned round, and *dashed away* the tears with a corner of her handkerchief [LDPV].

11. Please, *put* your toys *away* before you go to bed [LDPV].

In both sentences the agents manipulate with 'their objects' ('tears' and 'toys') in such a way that nobody can see them anymore.

Semantic Type I with the basic spacial action characteristics undergoes a semantic shift based on our capability to think metaphorically. Cognitive metaphors as results of human mental creativity are to great extend the reason of model polysemy. Besides, they determine the combinatorial potential of the adverb in the model, highly enriching it. Thus, we insist on Semantic Type II of the verb-adverb model. Analyzing numerous Verb+ In lexemes we work out Semantic Type II with the general abstract meaning '*including something/ somebody in the speaker's environment*':

12. Pale colours *are* definitely *in* this summer [LDPV].

The lexeme '*be in*' does not suggest the physical presence of the thing ('colours') in the speaker's personal environment. What is understood is an abstraction and 'the speaker's environment' is the present moment in the life of the speaker, filled with actually existing facts.

13. The doctor told my husband *to cut out* meat from his food [LDPV].

14. What shall we use for power when all the oil in the world *has run out*? [LDPV]

Sentences (13) and (14) are the illustrations of Semantic Type II of Verb+Out lexemes – '*excluding something/ somebody from the speaker's area*'. And the use of such lexemes is metaphorical rather: Sentence (13) means avoiding eating meat, keeping to a meatless diet. Sentence (14) does not say that the oil has "legs" and may run away one day like a teenager who dreams to be far from their parents and home troubles. What it says is that запасы нефти не безграничны и могут быть истощены и нефть выкачивается из недр земли с огромной скоростью.

Having analyzed the Verb + In, Verb + Out, Verb + Away lexemes, we can speak of their Semantic Type III:

15. Lying here in the sun is a very pleasant way *to while away* the afternoon [LDPV].

We suggest that in the sentence the lexeme '*to while away*' should be an example of Semantic Type III with the abstract general meaning '*acquiring a new state and having it, the state being far different from the previous one*'.

Based on the principles of cognitive metaphors, Verb +Adverb models develop Semantic Type IV, Semantic Type V and different subtypes.

## Conclusion

The analysis above draws us to the conclusion that known-to-English-learners phrasal verbs are analytical verb-adverb lexemes. They are bright manifestations of analyticism and isolation in the English verb word-building system. The verb-adverb combinatorial schemes or models are marked semantically: their semantics is a result of close interaction of the verb and adverb meanings as obligatory constituents of a lexeme. The semantic special peculiarities of adverbs – a verb counterpart in the lexeme – mark the model semantically, presenting

the basic Semantic Type with variations, which is called Semantic Type I. Semantic Types II, III, IV and others are the result of cognitive metaphorization. In fact, we can figure out as many semantic types of a model as the adverb – its constituent – allows. The number of Semantic Types of Verb + Adverb models may vary, and we can elicit the number of semantic types from linguistic corpora by their detailed analysis. The semantic types are possible to describe and systematize which is extremely significant in language learning and teaching.

## REFERENCES

1. Akbary M., Shahriari H., Fatemi Hosseini A. The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Journal: Innovation in Language Learning and Teaching*, 2016, pp. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1216121>
2. Allan Q. Delexical verbs and degrees of desemanticization. *WORD*, 1998, vol. 49, issue 1, pp. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1998.11673876>
3. Armstrong K. Sexing up the dossier: A semantic analysis of phrasal verbs for language teachers. *Language Awareness*, 2004, vol. 13, issue 4, pp. 213–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658410408668808>
4. Beedham Ch. Irregularity in language: Saussure versus Chomsky versus Pinker. *WORD*, 2002, vol. 53, issue 3, pp. 341–367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2002.11432533>
5. Collins P., Yao X. Grammatical change in the verb phrase in Australian English: A Corpus-based Study. *Australian Journal of Linguistics*, 2014, vol. 34, issue 4, pp. 506–523. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07268602.2014.929087>
6. Consigny A. The polysemy (?) of phrasal verbs in English. *WORD*, 2006, vol. 57, issue 1, pp. 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2006.11432557>
7. Diemer S. Phrasal verbs: The English verb-particle construction and its history. *English Studies*, 2015, vol. 96, issue 3, pp. 360–362. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013838X.2014.998039>
8. Dixon R. M. W. The grammar of English phrasal verbs. *Australian Journal of Linguistics*, 1982, vol. 2, issue 1, pp. 1–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07268608208599280>
9. Giannakis G. The tense-aspect system of the Indo-European verb. *WORD*, 1993, vol. 44, issue 3, pp. 485–495. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1993.11435915>
10. Gilquin G. The use of phrasal verbs by French-speaking EFL learners. A constructional and collostructional corpus-based approach. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 2015, vol. 11, issue 1, pp. 51–88. DOI: <http://doi.org/10.1515/cllt-2014-0005>
11. Hilpert M. Stefan Thim. Phrasal verbs: The English verb-particle construction and its history. *Anglia. Journal of English Philology*, 2014, vol. 132, issue 2, pp. 374–378. DOI: <http://doi.org/10.1515/ang-2014-0037>



12. Josephson F. Grammaticalization paths of verbal prefixes in Slavic and other Indo-European branches. *Scando-Slavica*, 2015, vol. 61, issue 2, pp. 283–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00806765.2015.1109192>
13. Khoroshilova S. A short survey of approaches to classify the tendencies in the pronunciation standard of Great Britain (RP). *The International Journal of Applied and Fundamental Researches*, 2011, no. 10, pp. 58–59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16899453>
14. Leone L. Phrasal verbs and analogical generalization in late modern spoken English. *ICAME Journal*, 2016, vol. 40, issue 1, pp 39–62. DOI: <http://doi.org/10.1515/icame-2016-0004>
15. Mart C. T. How to teach phrasal verbs. *English language Teaching*, 2012, vol. 5, no. 6, pp. 114–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n6p114>
16. Matsumoto M. The verbs have and take in composite predicates and phrasal verbs. *Studia Neophilologica*, 2007, vol. 79, issue 2, pp. 159–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00393270701699591>
17. Moser A. From Aktionsart to aspect: Grammaticalization and subjectification in Greek. *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*, 2014, vol. 46, issue 1, pp. 64–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2014.955965>
18. Rijkhoff J. When can a language have nouns and verbs? *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*, 2003, vol. 35, issue 1, pp. 7–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2003.10416072>
19. Rodríguez-Puente P. The development of non-compositional meanings in phrasal verbs: A corpus-based study. *English Studies*, 2012, vol. 93, issue 1, pp. 71–90. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013838X.2011.638453>
20. Rottet K. J. Phrasal verbs and English influence in Welsh. *WORD*, 2005, vol. 56, issue 1, pp. 39–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.2005.11432552>
21. Sansome R. applying lexical research to the teaching of phrasal verbs. *International Review of Applied Linguistics in language Teaching*, 2000, vol. 38, issue 1, pp. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.59>
22. Smith K. Aaron. And we dare not write anymore than that which Latin has: Ælfric's Grammar and the history of the simplified description of the English verbal system. *Language and History*, 2016, vol. 59, issue 2, pp. 98–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17597536.2016.1212575>
23. Torres-Martinez S. Working out multiword verbs within an applied cognitive construction grammar framework. *European Journal of Applied Linguistics*, 2017, vol. 5, issue 1, pp. 55–86. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2016-0003>
24. Valentini C. Phrasal verbs in Italian dubbed dialogues: a multimedia corpus-based study. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 2013, vol. 21, issue 4, pp. 543–562. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2013.831919>
25. Van Olmen D., Cuyckens H. Grammaticalization and (inter)subjectification. *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*, 2014, vol. 46, issue 1, pp. 1–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03740463.2014.950071>

Submitted: 13 April 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© И. В. Архипова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.13)

УДК 811.112.2(075.8)

## КАТЕГОРИЯ ТАКСИСА В ЛИНГВИСТИКЕ

(на материале немецких высказываний с предложными девербативами)

И. В. Архипова (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Исследовательской целью статьи является описание особой грамматической категории таксиса в отечественной лингвистике и определение структуры данной категории в современном немецком языке.

**Методология.** Основными методами исследования являются метод анализа и описательный метод. Кроме того, для выявления структуры категории таксиса мы использовали комбинированный ономато-семасиологический принцип изучения языковых явлений.

**Результаты.** В статье освещена грамматическая категория таксиса в отечественной лингвистике. Особое внимание уделено рассмотрению данной грамматической категории в немецком языке в рамках функционально-семантической концепции, предложенной отечественным языковедом А. В. Бондарко. Определена структура категории таксиса в современном немецком языке и выявлено специализированное средство формирования отношений зависимого таксиса, каковым являются немецкие предложно-девербативные конструкции.

**Заключение.** Согласно функционально-семантической концепции таксис рассмотрен в современном немецком языке как некоторое функционально-семантическое поле со сложной полицентрической структурой, предполагающей выделение двух микрополей: микрополя независимого таксиса и микрополя зависимого таксиса (с центральными и периферийными компонентами).

Немецкие высказывания с предложно-девербативными конструкциями мы определили как специализированное средство реализации им таксисной функции. Данные высказывания являются конституентами функционально-семантического поля зависимого таксиса современного немецкого языка. Центр данного поля образуют высказывания с предложными девербативами с предлогами дифференцированного временного значения *während, vor, nach* и *seit*, а к периферии относятся высказывания с предлогами полицентрической семантики *in, bei, mit* и *unter*.

**Ключевые слова:** грамматическая категория; таксис; независимый таксис; зависимый таксис; функционально-семантическое поле таксис; предложные девербативы.

### Постановка проблемы

Современные отечественные исследователи неоднократно обращались к освещению особой грамматической категории – категории

таксиса. В отечественной германистике получили различную интерпретацию такие понятия традиционной лингвистики, как временная соотнесенность, относительное время,

Архипова Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [irarch@ngs.ru](mailto:irarch@ngs.ru)



согласование времен и др., которые частично пересекаются с термином «таксис»<sup>1</sup> [10; 16]. О грамматической категории таксиса впервые было упомянуто в 1957 году в работе отечественного языковеда Р. О. Jakobson «Шифтеры, глагольные категории и русский язык». Р. О. Jakobson определяет категорию таксиса следующим образом: «Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения»<sup>2</sup>.

В отечественной лингвистике таксис рассматривают как особую грамматическую категорию глагола, закрепленную в морфологических формах, или как одну из семантических категорий, отражающую «общую идею времени». Именно с 1957 года она получила статус особой, самостоятельной грамматической категории. Ранее данная категория не являлась предметом специального изучения отечественных исследователей.

В зарубежной лингвистике категория таксиса как самостоятельная языковая категория не выделяется. Зарубежные германисты рассматривают хронологические отношения в рамках категорий темпоральности<sup>3</sup> и аспектуальности [3], а также при описании грамматических категорий модальности и эвиденциальности [4]. В отечественной лингвистике выделяют две основные концепции категории таксиса – морфологическую и функционально-семантическую.

Представители морфологической концепции категории таксиса связывают данную категорию с оппозицией «перфект – неперфект», которая передает отношение предшествования и трактуется в отечественной германистике как «относительное время» (О. С. Ахманова<sup>4</sup>, С. Беленькая, М. Ю. Рябова<sup>5</sup>, А. И. Бородина<sup>6</sup>, В. А. Жеребков и др.).

Отечественный лингвист Ю. С. Маслов рассматривает категорию таксиса в связи с её аспектуальностью и темпоральностью, отмечая, что категория таксиса передает хронологические отношения (одновременность, предшествование, следование) и некоторые логические связи. При сочетании таксиса и времени возникает система сложной временной отнесённости, выражаемой в некоторых языках специальными формами «относительных времен». По мнению Ю. С. Маслова, во многих языках «таксис» не выступает в качестве особой грамматической категории, а объединяется в рамках одной комбинированной категории, либо с видом, либо со временем. Трактовка категории таксиса у Ю. С. Маслова предполагает разграничения таксисных значений на две сферы: хронологический таксис (временные отношения) и логический таксис (причинно-следственные, условные, уступительные, целевые отношения)<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Акимова Т. Г., Козинцева Н. А. К определению значения зависимого таксиса в русском языке (на материале конструкций с деепричастиями) // Ученые записки Тартуского государственного университета. Функциональные аспекты грамматики русского языка. – 1985. – Вып. 719. – С. 44–61.

<sup>2</sup> Jakobson P. O. Шифтеры, глагольные категории и русский язык // Принципы типологического анализа языков различного строя: сб. статей / Ин-т востоковедения; сост. И предисл. О. Г. Ревзиной. М.: Наука, 1972. С. 110.

<sup>3</sup> Steube A. Temporale Bedeutung im Deutschen // Studia grammatica XX. Berlin: Akademie-Verlag, 1980. 219 S.

<sup>4</sup> Akhmanova O., Belenkaya S. The morphology of the English verb. Tense, aspect and taxis. Moscow, 1975.

<sup>5</sup> Рябова М. Ю. Временная референция в английском языке: дис. ... д-ра филол. наук. Санкт-Петербург, 1995.

<sup>6</sup> Бородина А. И. Категория таксиса в современном немецком языке в сопоставлении с категорией таксиса в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1975.

<sup>7</sup> Маслов Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Проблемы современного теоретического и



Петербургские исследователи категории таксиса А. В. Бондарко, Т. Г. Акимова<sup>8</sup>, Н. А. Козинцева, М. Б. Нуртазина представляют функционально-семантическую концепцию категории таксиса в русском языке [15; 22]. В английском языке данная категория неоднократно являлась объектом исследований ряда отечественных лингвистов (И. В. Якушкина, Е. А. Бобкова, Н. А. Ляшенко<sup>9</sup>, М. Нематуллоева и др.) [14; 21; 24–25]. В немецком языке функционально-семантическая категория таксиса подробно освещена в работах отечественных языковедов С. М. Полянского<sup>10</sup>, И. В. Архиповой, Л. Н. Гареевой<sup>11</sup>, О. М. Снигиревой, О. М. Безродновой<sup>12</sup> и др. [11–13; 18–20; 23–24].

Согласно данной концепции категория таксиса рассматривается как функционально-семантическое поле, которое основывается на взаимодействии семантических элементов разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического и синтаксического), объединенными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода [15].

Известный отечественный лингвист А. В. Бондарко определяет таксис как «выраженное в высказывании значение отношения во времени между действиями (в широком

смысле), включая любые репрезентации предикатов в составе предикативного комплекса, элементы которого относятся к одному и тому же временному плану (прошлого, настоящего или будущего)»<sup>13</sup>. Данный признак является доминирующим в общей семантической характеристике таксиса.

По мнению А. В. Бондарко, категория таксиса «включает такие отношения во времени, как: а) одновременность, предшествование и следование (собственно хронологические связи); б) сопряженность во времени основного и сопутствующего действий; в) связь действий во времени в сочетании с причинными, условными, уступительными, пояснительными. Кроме того, в качестве релевантного семантического признака выделяются целостность временного периода, охватывающего действия, выражаемые в высказывании»<sup>14</sup>.

Функционально-семантическое поле таксиса имеет компактную полицентрическую структуру. Выделяют два микрополя: микрополе независимого таксиса и микрополе зависимого таксиса. Зависимый таксис – это временное отношение между действиями, из которых одно является главным, а другое сопутствующим или побочным. Независимый таксис предполагает такие временные отношения

синхронно-описательного языкознания. Вып. 1. Вопросы сопоставительной аспектологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. С. 4–44.

<sup>8</sup>Акимова Т. Г., Козинцева Н. А. Зависимый таксис // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 257–274.

<sup>9</sup>Ляшенко Н. А. Функционально-семантическое поле таксиса в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2006.

<sup>10</sup>Полянский С. М. Одновременность/разновременность и другие типы таксисных отношений // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 243–255.

<sup>11</sup>Гареева Л. Н. Независимый таксис в немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003.

<sup>12</sup>Безроднова О. М. Причастия и деепричастия в функционально-семантическом поле таксиса: на материале немецкого и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009.

<sup>13</sup>Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация времени. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 258 с.

<sup>14</sup>Бондарко А. В. Общая характеристика структуры и семантики поля таксиса // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. Л.: Наука, 1987. С. 234–242.



между действиями, при которых нет эксплицитной градации главного и сопутствующего действия. В сфере независимого таксиса немецкого языка выделяется несколько центральных компонентов. К ним относятся различные типы сложных предложений: сложно-подчиненные предложения с придаточными времени, бессоюзные предложения условно-временной семантики, а также сложносочиненные и слитные предложения. К периферии функционально-семантического поля независимого таксиса немецкого языка относятся сложно-подчиненные предложения с придаточными изъяснительными, условия, уступки, причины, а также некоторые сложносочиненные и слитные предложения с несобственно хронологическими отношениями (причинно-следственными, пояснительными и др.) [15]. Сфера зависимого таксиса современного немецкого языка образуется высказываниями с причастными и предложно-девербативными конструкциями. Отечественный лингвист С. М. Полянский<sup>15</sup> описывает категорию таксиса на материале современного немецкого языка, в частности, в высказываниях с причастными конструкциями и однородными предикатами<sup>16</sup>.

Немецкие предложные девербативы являются наиболее специализированным средством формирования таксисных значений<sup>17</sup>.

В зарубежной лингвистике девербативы рассматриваются как отдельные *отглагольные образования* или *номинализации* с точки зрения их лексической, аспектуальной или словообразовательной семантики (А. Алексяду, А. Фабрегас, Р. Марин, Ш. Гартманн, Т. Шиппан<sup>18</sup>, В. Ульмер-Эрих<sup>19</sup>, Б. Зандберг<sup>20</sup> и др.) [1; 2; 5–8].

Зарубежные ученые А. Фабрегас и Р. Марин описывают статальные номинализации в различных языках (германских, романских и др.). Статальные номинализации, как отмечают А. Фабрегас и Р. Марин, существенным образом отличаются от событийных и объектных номинализаций с точки зрения их темпоральных и аспектуальных характеристик, а также способности иметь форму множественного числа и аргументную структуру [5].

Зарубежный лингвист Ш. Гартманн в своих работах анализирует немецкие номинализации на -ung в диахроническом аспекте [6; 7]. Ш. Гартманн описывает отрицательную тенденцию изменения продуктивности и частотности употребления данной словообразовательной модели в немецком языке [8].

Многие отечественные лингвисты также рассматривают девербативные существительные с точки зрения их семантики и синтаксического окружения, соотнося их при этом с производящими глаголами (Н. В. Аржанцева,

<sup>15</sup>Полянский С. М. Зависимый таксис в высказываниях с причастием I (на материале современного немецкого языка) // Лингвистические исследования 1989. Функционирование грамматических категорий / АН СССР. Ленинградск. Отделение ин-та языкознания; редкол.: А. М. Мухин (отв. ред.) и др. М., 1989. С. 121–129.

<sup>16</sup>Полянский С. М. К установлению признаков функционально-семантической категории таксиса // Функциональный анализ значимых языковых единиц в парадигматике и синтагматике: межвуз. сб. науч. тр. / Новосибирск. гос. пед. ин-т; редкол.: С. М. Полянский (отв. ред.) и др. Новосибирск, 1991. С. 3–18.

<sup>17</sup>Архипова И. В. Немецкие предложные девербативы с позиций теории таксиса: учебное пособие к спецкурсу / И. В. Архипова; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2002.

<sup>18</sup>Schippan Th. Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart. Habil.-Schrift. (masch. verfielt.). Leipzig, 1967.

<sup>19</sup>Ullmer-Ehrich V. Zur Syntax und Semantik von Substantivierungen im Deutschen. Kronberg: Scriptor-Verlag. 1. Auflage, 1976.

<sup>20</sup>Sandberg B. Die neutrale -(e)n- Ableitung der deutschen Gegenwartssprache. Zu dem Aspekt der Lexikalisierung bei den Verbalsubstantiven. Göteborg, 1976.



В. Ф. Балакирев<sup>21</sup>, И. И. Большаков<sup>22</sup>, Н. А. Васильева<sup>23</sup>, Т. С. Глушак, Н. Зольникова, Г. Я. Лавриненко<sup>24</sup>, Н. А. Маслова<sup>25</sup> и др.) [9–10; 16–17].

Н. Н. Зольникова описывает структурно-семантические особенности девербативных существительных современного немецкого языка с суффиксом *-ung* и выявляет их соответствия в русском языке [17, с. 225–228].

Н. В. Аржанцева рассматривает семантику отглагольных существительных в немецком, английском и русском языках (ср. соответствующие словообразовательные модели на *-ung*, *-ing* и *-ние*). В своей работе автор представляет сравнительно-сопоставительный анализ предметных значений отглагольных существительных немецкого, английского и русского языков. По мнению Н. В. Аржанцевой, в немецком языке, также как в английском и русском, комплексное лексическое значение отглагольных существительных, в частности, производных имен на *-ung*, включает семантико-синтаксические категории процессуальности и предметности. Данный суффикс является полисемичным [10, с. 3–4].

Описывая лексическую, словообразовательную и аспектуальную семантику девербативных существительных немецкого языка,

большинство из них оставляет без внимания их «таксисные потенции», т. е. способность девербативов в составе предложных конструкций принимать участие в формировании таксисных отношений одновременности и разновременности.

Исключение в этом отношении составляет отечественный языковед Р. З. Мурясов<sup>26</sup>, который рассматривает девербатив той или иной суффиксальной словообразовательной модели (на *-en*, *-ung*, *-t*, *-e* и др.) в сочетании с предлогом как компонент функционально-семантического поля зависимого таксиса немецкого языка [22]. В своих исследованиях он отмечает важное значение *nomina actionis* различных словообразовательных моделей в составе предложных конструкций как продуктивного средства выражения зависимого таксиса в простом осложненном предложении немецкого языка, а также решающую роль предлогов, определяющих тип отношений зависимого таксиса (одновременности, предшествования, следования) между действием, выражаемым отглагольным именем, и действием глагольного предиката<sup>27</sup>.

Таким образом, исследовательской целью статьи стало описание особой грамматической категории таксиса в отечественной

<sup>21</sup> Балакирев В. Ф. Семантико-синтаксический аспект отглагольных дериватов (имен действия) в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1980.

<sup>22</sup> Большаков И. И. Функционально-стилистическая реализация безаффиксных девербативов в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1984.

<sup>23</sup> Васильева Н. А. Понятийно-категориальная сущность отглагольных имен существительных // Проблемы аспектологии: межвуз. тем. сб. / редкол.: Б. М. Балин (отв. ред.) и др. Калинин: Изд-во Калининск. ун-та, 1977. Вып. 3. С. 34–40.

<sup>24</sup> Лавриненко Г. Я. Отглагольные существительные в современном немецком языке и степень нейтрализации в них глагольных признаков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1978.

<sup>25</sup> Маслова Н. А. Семантика и синтаксис производных имен существительных в современном немецком языке. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1985.

<sup>26</sup> Мурясов Р. З. Грамматика производного слова (на материале суффиксальных существительных немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1990.

<sup>27</sup> Мурясов Р. З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных нем. яз.) / науч. ред. Домашнев А. И.; Санкт-Петербург. ин-т лингв. исслед. Рос. акад. наук, Башк. гос. ун-т. Уфа, 1993.





лингвистике и определение структуры данной категории в современном немецком языке.

### Методология

В ходе исследования использовались описательный метод и метод анализа. Кроме того, с целью выявления структуры функционально-семантического поля таксиса в немецком языке нами использовался применяемый в различных функционально-грамматических исследованиях принцип комбинированного изучения языковых явлений «от семантики к средствам ее выражения» (ономасиологический подход) и «от средств выражения к их семантике» (семасиологический подход). Материалом исследования послужили немецкие высказывания с предложно-девербативными конструкциями.

### Результаты исследования

В рамках функционально-семантической концепции категория таксиса в немецком языке представляет собой сложное функционально-семантическое поле, делимое на два микрополя: микрополе независимого и зависимого таксиса. Высказывания с предложно-девербативными конструкциями образуют функционально-семантическое микрополе зависимого таксиса современного немецкого языка.

Доминантным семантическим признаком категории таксиса является экспликация внутренней хронологической структуры «полисобытийного положения дел»<sup>28</sup>. Соответственно, таксисные отношения формируются в полипропозитивных высказываниях при наличии единиц с эксплицитно выраженными аспектуальными характеристиками сочетающихся пропозиций. Таковыми являются

немецкие высказывания с предложными девербативами.

Определение центральных компонентов той или иной сферы таксиса основывается прежде всего на критерии наибольшей специализации того или иного языкового средства по отношению к рассматриваемой функции. Соответственно, центр анализируемого функционально-семантического микрополя зависимого таксиса немецкого языка будут образовывать высказывания, характеризующиеся наибольшей степенью специализации осуществления таксисной функции и содержащие эксплицитные показатели таксисно-хронологических отношений в «чистом виде». Периферийными конститuentами данного микрополя являются высказывания, где таксисная функция проявляется в наименьшей степени [12].

Центр функционально-семантического микрополя зависимого таксиса немецкого языка образуют высказывания с предложными девербативами с предлогами дифференцированного временного значения *während*, *vor*, *nach* и *seit*, обладающими способностью четко и однозначно выражать таксисно-хронологические отношения в «чистом виде». Данные предлоги служат экспликаторами таксисного значения одновременности (предлог *während*), предшествования (предлог *vor*) или следования (предлоги *nach*, *seit*) [13]. Например:

*Während seines Redens* war der Wildmeister, der etwas zu melden haben mochte, in das Gemach getreten ... (Th. Storm).

Unmittelbar *vor dem Angriff* hatte sich eine schwere Gewitterwolke über das Elbetal gesenkt und begann sich zu entladen... (H. Fallada).

<sup>28</sup> Полянский С. М. О категории таксиса и путях ее исследования (на материале немецкого языка) // Функционально-семантические отношения в лексике и

грамматике: межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1991. С. 4–5.



*Nach einem kurzen Zögern* entschlossen wir, in ganz unbekannte Gegenden vorzustößen ... (H. Fallada).

Sie hatten *seit ihrer Trennung* ... so heiß aneinander gedacht, daß sie jetzt keine Zeit mehr brauchten (A. Seghers).

К периферии микрополя зависимого таксиса следует отнести немецкие высказывания, содержащие предложные девербативы с предлогами полицентрической семантики: *in*, *bei*, *mit* и *unter*. В таких высказываниях наблюдается различного рода совмещение или синкретизм таксисных отношений одновременности в «чистом виде» и некоторых других значений (модальных, медиальных, кондициональных, каузальных и др.). В этих высказываниях имеют место так называемые обстоятельно-таксисные отношения одновременноности: модально-, медиально-, кондиционально- и каузально-таксисные отношения [13]. Например:

Ganz kleinen Wellen schlugen *mit schwächlichem Klatschen* an die dünnen Bootswände (H. Hesse).

Tränen, während die Zigarre *in sanftem Kräuseln* verrauchte, sie waren aus dem Jahr 1894 (H. Böll).

*Beim näherem Zusehen* sah ich, daß er auf eine geschickt getarnte Tür gezeichnet war (H. Böll).

Nur *bei der Begrüßung* hatte er ihm flüchtig die Hand gereicht und ihn mit jenem raschen Blick gestreift, mit dem hohe Offiziere Untergebene in Gesellschaft begrüßen ... (B. Kellermann).

*Unter dem warmen Rauschen des Wassers* kamen die verstörten Menschen zum ersten Male seit ihrem Eingang ins Lager zur Ruhe (B. Apitz).

Немецкие высказывания, содержащие девербативы и глаголы итеративной семантики, а также квантитативно-итеративные и дуративные атрибуты или обстоятельства

типа: *jeder, jedesmal, mehrmals, oft, manchmal, immer, lang, lange, tagtäglich* и др., образуют так называемый кратный тип.

В высказывания кратного типа при наличии соответствующих предлогов-экспликативов одновременности/разновременности формируются таксисные отношения кратной одновременности или разновременности обозначаемых действий или событий [12].

Таксисные отношения кратной разновременности/одновременности (итеративной/мультипликативной/дистрибутивной) эксплицируются при наличии итеративных/мультипликативных/дистрибутивных глаголов, атрибутов или обстоятельств итеративной семантики, а также в случае множественности субъектных или объектных актантов глагольных действий. Например:

*Während der Zeugenvernehmung* hatte sie sich *mehrmals* vergebens bemüht, die Tränen zu unterdrücken (L. Frank).

...wir geben die beiden Ziegen, die *jeden Morgen* einen *mit ihrem Meckern* im besten Schläfe stören, unserm Nachbarn ... (Br. Grimm).

So *zitterten* wir denn *vor dem Wiedersehen* zwischen Clemens und Marie-Catherine ... (L. Rinser).

Genau gegenüber, im Hofe eines beinahe unversehrten Hauses, stand ein sonderbares Gerät, *bei dessen Anblick* Fahrenberg unbewußt *die Stirn runzelte* (A. Seghers).

Lenore hatte *nach Livens Abreise tagtäglich* auf Post gewartet ... (A. Seghers).

В высказываниях кратного типа формируются таксисные отношения кратного предшествования или следования:

а) *итеративного* (при наличии итеративных глаголов и атрибутов/ обстоятельств итеративной семантики);

б) *мультипликативного* (в случае мультипликативных глаголов);

в) *дистрибутивного* (при наличии дистрибутивных глаголов и множественности субъектных или объектных актантов глагольного действия). Ср.:

*Nach seiner Rückkehr aus der Stadtrief der Ältestenrat alle Männer im Haus von Abu Haidar zusammen* (Kerndl).

*Camilla suchte nach dem Essen alle Kissen zusammen und machte ihr gewohntes Lager auf der Couch* (H. Schulz).

*Seit jener Sekunde auf dem Bahnhof, da der Vetter ihren Namen genannt, zitterte er vor jeder Begegnung mit ihr* (St. Zweig).

*Wie manche Stunde sind wir beide nach dem Abendessen auf dem langen Korridor nebeneinander auf und ab gegangen...* (H. Fallada).

### Заключение

Таким образом, в ходе настоящего исследования было выявлено, что категория таксиса получила освещение в отечественной лингвистике с 1957 года. Ранее как отдельная грамматическая категория она не выделялась, а рассматривалась лишь при освещении смежных языковых категорий (темпоральности, аспектуальности и др.). Зарубежные лингвисты и сегодня не выделяют языковую категорию таксиса, рассматривая хронологические отношения в рамках других грамматических категорий темпоральности, аспектуальности, модальности и эвиденциальности.

Категория таксиса как самостоятельная грамматическая категория освещалась в работах отечественных языковедов в рамках двух основных концепций: морфологической (Ю. С. Маслов, М. Ю. Рябова, В. А. Жеребков) и функционально-семантической (А. В. Бондарко, Т. Г. Акимова, Н. А. Козинцева, М. Б. Нуртазина, С. М. Полянский и др.).

Вслед за отечественным языковедом А. В. Бондарко в рамках предлагаемой им функционально-семантической концепции таксис рассматривается нами как некоторое функционально-семантическое поле. Данное поле характеризуется сложной полицентрической структурой с выделением двух микрополей: микрополя независимого таксиса и микрополя зависимого таксиса (с центральными и периферийными компонентами).

В современном немецком языке микрополе независимого таксиса образуют сложноподчиненные, сложносочиненные предложения и предложения с однородными предикатами. К микрополю зависимого таксиса относятся немецкие высказывания с причастиями и предложными девербативами. Последние характеризуются наибольшей специфичностью и регулярностью реализуемой ими таксисной функции.

Высказывания с предложными девербативами с предлогами *während, in, bei, mit, unter, vor, nach, seit* являются конституентами функционально-семантического микрополя зависимого таксиса современного немецкого языка. Они характеризуются функциональной и семантической неоднородностью, т. к. в них находят выражение как таксисно-хронологические отношения одновременности/разновременности в «чистом виде» (ср. высказывания с *während, vor, nach, seit*), так и собственно таксисно-хронологические значения в сочетании с некоторыми другими обстоятельственными отношениями (ср. высказывания с *in, bei, mit, unter*). В основе такого разделения лежит семантический критерий, поскольку именно семантика предлога предопределяет степень проявления таксисной функции.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alexiadou A.** Nominalizations: A probe into the architecture of grammar. Part I: The Nominalization Puzzle // *Language and Linguistics Compass*. – 2010. – Vol. 4, Issue 7. – P. 496–511. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2010.00209.X>
2. **Alexiadou A.** Nominalizations: a probe into the architecture of grammar. Part II: The aspectual properties of nominalizations, and the lexicon Vs Syntax Debate // *Language and Linguistics Compass*. – 2010. – Vol. 4, Issue 7. – P. 512–523. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2010.00211.X>
3. **Bartsch R.** Situations, tense and aspect: Dynamic Discourse Ontology and the Semantic. – New York: Mouton de Gruyter, 1995. – 289 p. <https://doi.org/10.1515/9783110814606>
4. **Dahl Ö.** Tense, Aspect, Mood and Evidentiality, Linguistics of // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. – 2015. – P. 210–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.52025-X>
5. **Fabregas A., Marin R.** The role of Aktionsart in deverbal nouns: State nominalizations across languages // *Journal of Linguistics*. – 2012. – Vol. 48, Issue 1. – P. 35–70. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226711000351>
6. **Hartmann St.** Zwischen Transparenz und Lexikalisierung: Das Wortbildungsmuster X-ung(e) im Mittelhochdeutschen // *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* / Ed. by Demske U., Haustein J., Köbele S., Nübling D. – 2013. – Vol. 135, Issue 2. – P. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1515/pbb-2013-0072>
7. **Hartmann St.** The word form and word formation. What grammatical changes on language and cognition reveals // *Nouveaux Cahiers d'Allemand*. – 2013. – № 31 (2). – P. 163–175.
8. **Hartmann St.** Wortbildungswandel. Eine diachrone Studie zu deutschen Nominalisierungsmustern: monograph. – Berlin: De Gruyter Mouton, 2016. – 300 p.
9. **Semenova N. V., Sitsyna-Kudryavtseva A. N.** About the Term “Dependent Taxis” in Modern Linguistics // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 200. – P. 149–156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.036>
10. **Аржанцева Н. В.** Семантика отглагольных существительных как основа их классификации (на материале английского, немецкого и русского языков) // *Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. – 2012. – № 81. – С. 944–954.
11. **Архипова И. В.** Таксисные отношения в высказываниях с предложными девербативами // *Функциональный анализ единиц языка: коллективная монография*. – Пермь: Прикамский социальный ин-т., 2011. – С. 16–46.
12. **Архипова И. В.** Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 148 с.
13. **Архипова И. В.** Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 80 с.
14. **Бобкова Е. А.** Взаимодействие таксиса с сопряженными категориями // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – 2016. – № 3. – С. 201–204.
15. **Бондарко А. В.** Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН*. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 25–40.
16. **Зольникова Н. Н.** Отглагольные имена в немецком и русском языках // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2009. – № 7. – С. 242–252.



17. **Зольникова Н. Н.** Словообразовательные модели отглагольных существительных немецкого языка // Наука и культура России. – 2015. – Т. 1. – С. 225–229.
18. **Козинцева Н. А.** Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 92–104.
19. **Ляшенко Н. А., Николаева А. В., Черненко В. В.** К вопросу об особенностях взаимодействия функционально-семантических полей таксиса, компаративности и локативности // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 4. – С. 118–124.
20. **Мурясов Р. З.** Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. – 1991. – № 2. – С. 74–91.
21. **Нематуллоева М.** ССП как конституент ФСП независимого таксиса // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (29). – С. 79–85.
22. **Нургазина М. Б.** Семантический потенциал таксиса при реализации идеи времени // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2010. – № 4-5 (128-129). – С. 127–129.
23. **Снигирева О. М.** Таксисные значения причастных форм немецкого языка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 188–191.
24. **Якушкина И. В.** Таксисные отношения в функционально-семантическом поле предшествования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74-1. – С. 574–577.
25. **Якушкина И. В.** Способы выражения категории предшествования в нарративно-диалогических фрагментах художественного дискурса // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – Т. 2, № 4. – С. 39–43.





DOI: [10.15293/2226-3365.1704.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.13)

IrinaVictorovna Arkhipova, Candidate of Philological Sciences, Professor,  
Foreign languages Faculty, Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0685-335X>  
E-mail: [irarch@ngs.ru](mailto:irarch@ngs.ru)

## Category of taxis in linguistics (on the basis of German statements with prepositional deverbatives)

### Abstract

**Introduction.** The research goal of the article is the description of special grammatical category of taxis in domestic linguistics and the definition of the structure of this category in modern German.

**Materials and Methods.** The main research methods in this article are the method of analysis and the descriptive method. In addition, to identify the structure of the taxis category, we used a combined onomato-semasiological principle of language phenomena studying.

**Results.** The article deals with the grammatical category of taxis in Russian linguistics. Particular attention is paid to the consideration of this grammatical category in German within the framework of the functional semantic concept proposed by the Russian linguist A. V. Bondarko. In addition, the structure of the taxis category was defined in modern German language and a special mean for forming of relations of dependent taxis, such as the German prepositional-deverbative constructions, was identified.

**Conclusion.** According to functional-semantic concept, taxis is considered in modern German as a functional and semantic field with a complex polycentric structure, suggesting the allocation of two micro-fields: micro-field of independent taxis and the micro-field of dependent taxis (with central and peripheral components).

German statements with prepositional-deverbative constructions are defined by us as a special mean for taxis function implementing. These statements are constituents of the functional-semantic field of the dependent taxis of modern German. The center of this field is formed by statements with prepositional deverbatives with prepositions of the differentiated time values *während*, *vor*, *nach* and *seit*, and the periphery include statements with prepositions of polycentric semantics in, *bei*, *mit* and *unter*.

### Keywords

Grammatical category; Taxis; Independent taxis; Dependent taxis; Functional-semantic field of taxis; Prepositional verbal nouns.

## REFERENCES

1. Alexiadou A. Nominalizations: A probe into the architecture of grammar. Part I: The Nominalization Puzzle. *Language and Linguistics Compass*, 2010, vol. 4, issue 7, pp. 496–511. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2010.00209.X>
2. Alexiadou A. Nominalizations: A probe into the architecture of grammar. Part II: The Aspectual Properties of Nominalizations, and the Lexicon Vs. Syntax Debate. *Language and Linguistics Compass*, 2010, vol. 4, issue 7, pp. 512–523. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2010.00211.X>
3. Bartsch R. *Situations, Tense and Aspect: Dynamic Discourse Ontology and the Semantic*. New York: Mouton de Gruyter, 1995. 289 p. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110814606>



4. Dahl Ö. Tense, aspect, mood and evidentiality, linguistics of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, pp. 210–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.52025-X>
5. Fabregas A., Marin R. The role of Aktionsart in deverbal nouns: State nominalizations across languages. *Journal of Linguistics*, 2012, vol. 48, issue 1, pp. 35–70. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226711000351>
6. Hartmann St. Between transparency and lexicalization: The word formation pattern X-and (e) in Middle High German. *Contributions on the History of the German Language and Literature*. 2013, vol. 135, issue 2, pp. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1515/pbb-2013-0072>
7. Hartmann St. The word form and word formation. What grammatical changes on language and cognition reveals. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2013, no. 31 (2), pp. 163–175. (In German) URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=p2wgZXU-AAAAJ&citation\\_for\\_view=p2wgZXUAAAAJ:IjCSPb-OG4C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=p2wgZXU-AAAAJ&citation_for_view=p2wgZXUAAAAJ:IjCSPb-OG4C)
8. Hartmann St. *Word-formation Change: A Diachronic Corpus Study of German Nominalization Patterns*. Monograph. Berlin, De Gruyter Mouton Publ., 2016, 300 p. (In German) URL: [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=p2wgZXU-AAAAJ&citation\\_for\\_view=p2wgZXUAAAAJ:tuHXwOkdjsC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=p2wgZXU-AAAAJ&citation_for_view=p2wgZXUAAAAJ:tuHXwOkdjsC)
9. Semenova N. V., Sitsyna-Kudryavtseva A. N. About the term “dependent taxis” in modern linguistics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 149–156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.036>
10. Arzhantseva N. V. Semantics of verbal nouns as the basis for their classification (in the English, German and Russian Languages). *Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2012, no. 81, pp. 944–954. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18038835>
11. Arkhipova I. V. Taxis relations in statements with prepositional deverbatives. *Functional Analysis of Linguistic Units*. Collective monograph. Perm, Prikamsky Social Institute Publ., 2011, pp. 16–46. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27395615>
12. Arkhipova I. V. *Statement with prepositional deverbatives in the modern German language*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2012, 148 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27607128>
13. Arkhipova I. V. *Prepositional deverbatives in the modern German language*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013, 80 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21835005>
14. Bobkova E. A. Correlation of taxis with related categories. *Bulletin of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 2016, no. 3, pp. 201–204. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26468031>
15. Bondarko A. V. Analysis of the verbal categories in the system of functional grammar. *Acta Linguistica Petropolitana. Writings of the Institute of Linguistic Studies of Russian Academy of Sciences*, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 25–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25283299>
16. Zolnikova N. N. Verbal nouns in German and Russian languages. *Chelyabinsk State University Bulletin*, 2009, no. 7, pp. 242–252. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12864854>
17. Zolnikova N. N. Derivational model of verbal nouns of the German language. *Science and Culture of Russia*, 2015, vol. 1, pp. 225–229. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25052652>
18. Kozintseva N. The category of evidentiality (problems of typological analysis). *Problems of Linguistics*, 1994, no. 3, pp. 92–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25456659>



19. Lyashenko N. A., Nikolayeva A. V., Chernenko V. V. To the question of peculiarities of interaction between the functional-semantic fields of taxis, comparativeness and locativity. *Human and Social Sciences*, 2016, no. 4, pp. 118–124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26637291>
20. Muryasov R. Z. Nominalization and aspectology. *Questions of Linguistics*, 1991. no. 2, pp. 74–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23554909>
21. Nematulloeva M. Compound sentence as a constituent of FSF of independent taxis. *Scientific Notes of Academician Gafurov Khujand State University. Humanities*, 2012, no. 1 (29), pp. 79–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18166979>
22. Nurtazina M. B. Semantic potential of taxis in the implementation of the idea of time. *KazNU Bulletin. Philological Series*, 2010, no. 4-5, pp. 127–129. (In Russian) <http://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/175>
23. Snigireva O. M. Taxis values of participial forms of the German language. *Bulletin of Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2013, no. 3, pp. 188–191. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20283591>
24. Yakushkina I. V. Taxis relationships in the functional-semantic field of the category of priority. *Izvestia of Herzen Russian State Pedagogical University*, 2008, no. 74-1, pp. 574–577. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12361897>
25. Yakushkina I. V. The linguistic means of the category of priority in narrative-dialogical fragments of the literary discourse. *Bulletin of Vjatsk State University*, 2009, vol. 2, no. 4, pp. 39–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14569563>

Submitted: 01 April 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. А. Крапивкина

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.14)

УДК 81'373

## ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА И ПОНЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСА)

О. А. Крапивкина (Иркутск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется не получившая общепризнанного решения в лингвистике проблема разграничения терминов «концепт» и «понятие». Новизна работы заключается не только в постановке проблемы, но и в возможности применения ее результатов при анализе эффективности коммуникации. Целью исследования является анализ существующих в современной лингвистике подходов к соотношению понятий «концепт» и «понятие», а также рассмотрение их корреляции в свете теории эволюции форм знания. Автором анализируются две полярные точки зрения, которые схематически можно представить как: 1) понятие = концепт, 2) понятие ≠ концепт.

**Методология.** Материалом для исследования послужили тексты современного научного и научно-популярного дискурса, размещенные в сети Интернет. Автором используется метод сравнительного анализа употреблений терминологических знаков «концепт» и «понятие» в материалах исследования.

**Результаты.** В лингвистических исследованиях концепт и понятие как отождествляют, так и пытаются разграничить. Сторонники первой точки зрения полагают, что концепт – это явление того же порядка, что и понятие, а их дифференциация не является релевантной. Сторонники разграничения данных категорий описывают их взаимодействие, обращаясь к различным основаниям: абеляровскому противопоставлению «чувственное» vs. «интеллектуальное», критериям научности и наивности, универсальности и индивидуальности и т. д. Основываясь на втором подходе, понятие можно определить как ментальную сущность с четко очерченными смысловыми границами, имеющую логическую рациональную основу, а концепт – сущность, опирающуюся на феноменологический опыт и имеющую чувственный базис.

**Закключение.** Опираясь на концепцию эволюции форм знания, автор приходит к выводу о необходимости разведения концепта и понятия по степени согласования признаков, которые приписываются предмету или явлению действительности. В работе также делается вывод о характере соотношения объема и содержания концепта и понятия: у концепта огромный объем, но бедное содержание, и наоборот, у понятия более плотное содержание и небольшой объем в силу включения в него лишь некоторых признаков, способных служить основой консенсуса.

**Ключевые слова:** концепт; понятие; феноменологический признак; концептуальный признак; объем понятия; содержание понятия; согласование признаков; тождество знаков; смысловые границы.

Крапивкина Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей, факультета прикладной лингвистики, Иркутский национальный исследовательский технический университет.

E-mail: [koa1504@mail.ru](mailto:koa1504@mail.ru)



### Постановка проблемы

В русскоязычной научной литературе существует многообразие точек зрения на соотношение терминов «концепт» и «понятие». Часть научного сообщества их отождествляет, давая схожие дефиниции, другие пытаются дифференцировать их признаки, доказывая принципиальные различия между ними. В работах В. З. Демьянкова [18; 19], А. П. Бабушкина<sup>1</sup>, А. В. Никитина [26], А. А. Худякова<sup>2</sup>, И. М. Кобозевой<sup>3</sup> и ряде других «концепт» и «понятие» определяются в целом как сходные явления, сосуществуют без разграничения их содержания. В то же время Д. А. Беляев [13], А. М. Каплуненко [20; 21], С. Г. Воркачев [17], В. В. Колесов<sup>4</sup> в своих исследованиях пытаются найти критерии, которые бы позволили провести четкую грань между данными сущностями, дифференцировать их признаки. Несмотря на очевидный интерес к соотношению концепта и понятия, который обнаруживается и в работах Н. Н. Болдырева [4; 14–16], Э. Р. Лассан [24], С. Н. Плотниковой [11], А. В. Кравченко [6; 7] эта проблема до сих пор не получила общепризнанного решения в лингвистике.

В зарубежной литературе эта проблема, к сожалению, не получила должного внимания исследователей. Отсутствие интереса к данному вопросу можно объяснить синонимичным употреблением этих терминов в ан-

глийском языке. Отождествление обнаруживается и в толковых словарях английского языка:

**con-cept** (*kon'sept*) *n.* a general notion or idea; conception.

**no-tion** (*nO'shuhn*) *n.* a general, vague, or imperfect conception or idea<sup>5</sup>.

Работы, в которых делаются попытки разграничить данные понятия, являются редкими исключениями. К таковым можно отнести статью *A Notion of Concept* Р. Кениона<sup>6</sup>. Однако анализ тех или иных концептов можно найти в большом количестве работ зарубежных авторов, среди которых С. Шенхаф<sup>7</sup>, изучавшего концепт *Nation* в дискурсе политиков Израиля; Р. Биэрдзворта, исследовавшего концепт *Statesperson* [1]; Д. Нэйвота, объектом исследования которого стал концепт *Political Corruption* [3; 9]; К. Лотц, исследовавшую концепт *Capital* [8], Дж. Дезаутелс-Штайн, исследовавший концепт “Market” [5] и др.

Таким образом, основным теоретическим источником нашего исследования являются работы отечественных лингвистов, в которых смысловое соотнесение терминов «концепт» и «понятие» до настоящего времени окончательно не прояснено. Это вызывает, как пишет Д. А. Беляев, определенные сложности в прочтении ряда переводных, в первую очередь, англоязычных, работ. Помимо этого, неопределенность накладывает негативный от-

<sup>1</sup> Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. – 30 с.

<sup>2</sup> Худяков А. А. Концепт и значение // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград, 1996. – С. 97–100.

<sup>3</sup> Кобозева И. Н. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с.

<sup>4</sup> Колесов В. В. Концепт культуры: образ – понятие – символ // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – 1992. – Вып. 3, № 16. – С. 16–25.

<sup>5</sup> Random House Webster's Unabridged Dictionary, Second Edition.

<sup>6</sup> Kenyon R. E. A Notion of Concept [Электронный ресурс] // General Semantics and Related Topics. – URL: <http://www.xenodochy.org/gs/notion.html> (дата обращения 23.01.2016).

<sup>7</sup> Shenhaf S. Once Upon a Time there was a Nation: Narrative Conceptualization Analysis. The Concept of ‘Nation’ in the Discourse of Israeli Likud Party Leaders // Discourse and Society. – 2004. – Vol. 15 (1). – P. 81–104.





печатак на русскоязычное гуманитарное диалоговое пространство, частью которого, наравне с «понятием», стал и термин «концепт» [12].

Попытаемся сопоставить предлагаемое современной наукой содержание терминов «концепт» и «понятие». Отметим, что две основные точки зрения на их соотношение, получившие распространение в науке, отличаются поляризмом.

### Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужили тексты современного научного и научно-популярного дискурса, размещенные в сети Интернет, на примере высказываний которых мы проследили особенности употребления знаков «концепт» и «понятие».

Автором используется метод сравнительного анализа употреблений терминологических знаков «концепт» и «понятие» в материалах исследования.

### Результаты исследования

Рассмотрим два полярных подхода к соотношению концепта и понятия, сформировавшихся в трудах отечественных исследователей.

*Понятие = концепт.* Сторонники этой точки зрения полагают, что концепт – это явление того же порядка, что и понятие, а их дифференциация не является релевантной. Так, А. А. Худяков полагает, что концепты –

это основная форма осуществления понятийного мышления, понятийный инвентарь<sup>8</sup>.

А. П. Бабушкин считает, что концепт и понятие – тождественные термины, и заявляет о вытеснении понятия из научного обихода: «Сегодня языковеды почти не оперируют термином “понятие” в его классическом смысле и предпочитают говорить о мыслительных конструктах, именуемых концептами»<sup>9</sup>.

Широкую известность получило рассуждение Ю. С. Степанова о соотношении концепта и понятия, который полагает, что по своей внутренней форме в русском языке слова «концепт» и «понятие» одинаковы: концепт является калькой с латинского *conceptus* – «понятие», от глагола *concipere* – «зачинать, представлять себе, собирать», т. е. значит буквально «понятие, зачатие, накопление»; понятие от древнерусского глагола пояти – «схватить, взять в собственность, взять женщину в жены», буквально значит то же самое<sup>10</sup>. Эта же идея прослеживается в Современном энциклопедическом словаре, где отмечается, что «концепт восходит к латинскому *conceptus*, что обозначает понятие, мысль, смысловое значение имени (знака)»<sup>11</sup>. В. З. Демьянков отмечает, что термины «понятие» и «концепт» – исторически дублиеты [18].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре термины «понятие» и «концепт» также не разграничиваются<sup>12</sup>. Понятие определяется как мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действитель-

<sup>8</sup> Худяков А. А. Концепт и значение // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград, 1996. – С. 97–100.

<sup>9</sup> Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. – 30 с.

<sup>10</sup> Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 990 с.

<sup>11</sup> Современный энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997.

<sup>12</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 384.



ности посредством фиксации их свойств и отношений. Понятие (концепт) – явление того же порядка, что и значение слова, но рассматриваемое в несколько иной системе связей; значение – в системе языка, понятие – в системе логических отношений и форм, исследуемых как в языкознании, так и в логике.

Во многих научных работах эти термины нередко сосуществуют без разграничения их содержания. Так, в работе «Суверенная демократия в современной России структура концепта и идеологемы» А. А. Казанцев употребляет термины «концепт» и «понятие» как синонимичные: «**Концепт “суверенной демократии”** (sovereign democracy) активно использовался в политическом дискурсе времен “холодной войны”... Особенно активно **понятие “суверенная демократия”** использовалось и используется на Тайване»<sup>13</sup>.

Терминологическая путаница отмечается и в работе Л. В. Чалабаевой: «Исследуемое **понятие**, толкуемое нами как акт (процесс) принятия и исполнения решения, – фундаментальная категория, имеющая междисциплинарный характер <...> Исследуемый нами **концепт** “принятие и исполнение решения” репрезентируется как целостная и полифункциональная субстанция»<sup>14</sup>.

В англоязычной литературе также нет единства относительно употребления знаков *concept* и *notion* – эквивалентов русским еди-

ницам «концепт» и «понятие». Свидетельством тому являются примеры употребления знака *concept* рядом с языковыми знаками, обладающими признаками научных понятий:

*One reason for wanting to operationalize the **concept of deviance** is that we need to think clearly about how people actually arrive at the criteria used to classify various forms of deviance*<sup>15</sup>.

Речь идет о девиантном поведении, которое в криминологии обладает признаками научного понятия. В англоязычном криминологическом дискурсе языковой знак *deviance* встречается и в сочетании с лексемой *notion*:

*What function does the **notion of deviance** play in society?*<sup>16</sup>

В обоих примерах не усматривается принципиальной разницы между объемом и содержанием знака *deviance*. Приведем еще один пример из уголовно-правовой отрасли:

*But even Bentham recognized that **the notion of crime** must incorporate normative elements*<sup>17</sup>.

И далее по тексту:

*It may be, therefore, that it is **the concept of crime** itself that limits what a legislature may prohibit and how it may ensure adherence to those limits.*

Скорее всего, речь идет просто об отождествлении двух терминов – *concept* и *notion* в

<sup>13</sup> Казанцев А. А. Суверенная демократия [Электронный ресурс]. – URL: <http://pandia.ru/text/77/509/17770.php> (дата обращения: 23.01.2016).

<sup>14</sup> Чалабаева Л. В. Концепт «принятие и исполнение решения» [Электронный ресурс] // Психология человека. 2011. – URL: <http://psibook.com/linguistics/kontsept-prinyatie-i-ispolnenie-resheniya-kognitivno-diskursivnyy-aspekt.html> (дата обращения: 24.02.2016).

<sup>15</sup> Sociology Central [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sociology.org.uk/wsdo8.html> (дата обращения: 25.01.2016).

<sup>16</sup> Crime: Definition – Nonpositivist Approaches [Электронный ресурс]. – URL: <http://law.jrank.org/pages/778/Crime-Definition-Nonpositivist-approaches.html> (дата обращения: 12.02.2016).

<sup>17</sup> Crime: Definition – Nonpositivist Approaches [Электронный ресурс]. – URL: <http://law.jrank.org/pages/778/Crime-Definition-Nonpositivist-approaches.html> (дата обращения: 12.02.2016).



рамках одной дискурсивной практики. Поэтому нередко английское *concept* на русский язык переводят как понятие.

Э. Р. Лассан полагает, что в англоязычной лингвистике термин «концепт» означает примерно то же, что в русской гуманитарной науке значит термин «понятие» [24, с. 10]. В большинстве работ англоязычных авторов<sup>18</sup>, как уже было отмечено выше, также не говорится о различиях между понятиями (*notions*) и концептами (*concepts*). Так, Р. Пинкстен в работе, посвященной анализу понятия *концепт* в когнитивной психологии, употребляет оба термина, не проводя различия между ними<sup>19</sup>.

Рассматривая соотношение *concept* и *notion* в английском языке, А. М. Каплуненко допускает, что первое слово функционирует в гуманитарных науках, а второе – в точных [20]. Данное предположение подтверждается анализом фактического материала, который показал, что *notion* чаще употребляется в технических текстах, в то время как *concept* регулярно обнаруживается в текстах гуманитарной направленности. При переводе обоих имен на русский язык наиболее верным эквивалентом будет единица «понятие»:

*Before the 1960s, the notion of ductility was used only to characterize material behavior*<sup>20</sup> (пер. с англ. До 1960-х годов **понятие эластичности** использовали только как свойство материалов).

*The concept of elasticity is intended to measure the degree of responsiveness of a buyer*

*or seller to a change in a key determinant, in particular price*<sup>21</sup> (пер. с англ. **Понятие эластичности** используется для измерения степени готовности продавцов/покупателей к изменению ключевых факторов, например, цены).

*Понятие* ≠ *концепт*. Детерминированность концепта индивидуальным сознанием и, как результат, расширение его объема за счет феноменологических признаков, способствовали формированию другого подхода к соотношению понятия и концепта, обозначили необходимость разграничения данной синонимической пары, четкого словоупотребления.

Исследователи, которые придерживаются точки зрения о синонимичности понятия и концепта, объясняют свою позицию тем, что им приписываются не только одно или несколько общих свойств, что является показателем сходства, но данные термины используют в качестве абсолютных синонимов, взаимозаменяемых сущностей. Однако в материальном мире тождества быть не может, поскольку необходимым условием тождества является единство, которого нет у материального мира, делимого до бесконечности<sup>22</sup>. Как отмечал Аристотель, тождество противопоставляется в двух формах, где первая форма определяется как «единство бытия вещей числом более чем одна», вторая – как тождество одной вещи, когда ее рассматривают как нечто большее, чем одна, когда о ней говорят,

<sup>18</sup> Evans V. How the Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Constructions. – N.Y.: Oxford University Press, 2009. – 377 p.

<sup>19</sup> Pinxten R. The notion of concept in cognitive psychology. An overview and critical analysis // Philosophica Gandensia. – 1973. – Vol. 6 (2). – P. 81–111.

<sup>20</sup> Acélkeretek és szerkezeti kapcsolataik elmozdulás-képességei. Kísérleti és numerikus vizsgálatok [Электронный ресурс]. – URL:

<http://real.mtak.hu/11621> (дата обращения: 23.02.2016).

<sup>21</sup> CHAPTER 2: ELASTICITYURL [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.peoi.org/Courses/Coursestu/mic/mic2.html> (дата обращения: 23.02.2016).

<sup>22</sup> Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 990 с.



что она тождественна сама себе<sup>23</sup>. Б. Рассел в качестве критерия тождества выдвинул имя: у неразличимых не может быть разных имен<sup>24</sup>. Тождественное должно иметь одно имя, потому концепт и понятие не тождественны, т. к. у них разная номинация. Кроме того, у тождественных объектов должны быть одинаковые признаки, структура и функции. Вследствие отрицания тождественности понятия и концепта будет релевантным проанализировать, какие критерии исследователи кладут в основу их разграничения.

Д. А. Беляев пишет, что понятие, в отличие от концепта, всегда стремится к полноте, законченности и универсальности описания, оно намеренно отстраняется от подвижности, изменчивости бытия, ориентируясь на его устойчивые сущности [13, с. 3]. Одной из отличительных особенностей концепта является его индивидуальность, а понятие – результат коллективного осмысления сущности. Понятию в большей степени присуща скованность и строгая формальная заданность. Оно обладает устойчивостью, а концепт лишь «интенцией к устойчивости»<sup>25</sup>.

Сторонники разграничения этих терминов нередко описывают их взаимодействие, обращаясь к абеляровскому противопоставлению «чувственное» vs. «интеллектуальное»: концепт связывают с чувственным, а понятие – с интеллектуальным восприятием мира. Чувственное познание выступает как вторичное, несущественное, потому что информирует нас лишь о кажущемся бытии. Концепт как ре-

зультат чувственного познания – воображаемый конструкт, содержание которого индивидуально, в то время как понятие или идея – то постоянное и устойчивое, что не дано чувственному восприятию<sup>26</sup>. Концепт сам по себе существует только в уме познающего – но познанное и соединенное в этом понятии имеет объективный характер и обосновано природою вещей, как они созданы творцом<sup>27</sup>.

Соотношение концепта и понятия как чувственного и ментального прослеживается, например, в работе Н. Ф. Алефиренко [1; 2; 11]. Исследователь подчеркивает, что понятием обозначаются продукты речемыслительной деятельности ученого с его строго структурированными мыслями-обобщениями, а концепт предназначен служить рождению чувственно-предметного смысла в виде некоего образа [11, с. 5–6]. Логически сложившееся, понятие есть крайний предел истины. Концепт же – это всегда наивное понятие, погруженное в этнокультуру, «зачаточная истина». Для того чтобы концепт эволюционировал в понятие, из него должна вырваться «полностью оплодотворенная и структурно организованная мысль» [11, с. 6].

Несколько иную интерпретацию вышеупомянутого критерия предлагает С. Н. Плотникова, разграничивая концепт и понятие по признаку «наивность» vs. «научность». По ее словам, наличие в русском языке двух слов позволяет употреблять «понятие» для обозначения смысла как научного конструкта (например, «солнце», «звезда» как астрономи-

<sup>23</sup> Аристотель. Метафизика. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.koob.ru/aristotel/metaphysics> (дата обращения: 23.02.2016).

<sup>24</sup> Цит. по: Воскобойник Г. Д. Тождество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2004. – 181 с.

<sup>25</sup> Григорьев А. А. Культурологический смысл концепта: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003. – 176 с.

<sup>26</sup> Платон. Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1994. – 865 с.

<sup>27</sup> Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. – Том XXI: Нибелунги-Неффцерь. – СПб.: Тито-Литография И. А. Ефрона, 1897. – 960 с.



ческие понятия, «вода» как химическое понятие), а «концепт» – для обозначения смысла как культурного продукта определенного языкового сообщества, т. е. наивного смысла («солнце», «звезда», «вода» в их обыденном понимании) [10, с. 195]. Понятие является элементом научного языка и научной картины мира, а концепт – естественного языка и языковой картины мира. «Концепты, – пишет С. Н. Плотникова, – не “прибиты”, не прикреплены намертво к словам, они подвижны относительно слов, парят над ними, что создает смысловую размытость, свойственную естественному языку [27].

Убедительное основание разграничения концепта и понятия предлагается Н. Н. Болдыревым, который подчеркивает более ограниченное содержание последнего: в концептах отражаются полученные человеком знания, опыт, результат всей его деятельности и результаты познания им мира, любые признаки предмета или явления, а в понятии – лишь наиболее общие, существенные, логически конструируемые. Н. Н. Болдырев определяет понятие через концепт, включая его в структуру последнего: понятие – это рациональный, логически осмысленный концепт, возникающий на основе выделения и осмысления существенных характеристик предметов и явлений, в результате постепенного отвлечения от их второстепенных индивидуальных признаков [16, с. 23–24].

Похожий критерий разграничения предлагается и А. М. Каплуненко. Исследователь полагает, что «концепт – это начало движения к всеобщему, устанавливающее лишь несколько признаков всеобщего в море различий, а понятие – универсальная форма мышления, объединяющая всех в силу способности

разума диалектически преодолевать различия» [20]. Ученый предлагает рассматривать эти сущности в рамках триады «концепт – понятие – термин», дифференцируя концепт и понятие на основании различных дискурсивных практик, определив область функционирования каждого из них, что позволяет выявить их характерные черты.

Интересно отметить, что уже упоминавшийся британский исследователь Р. Кенион, попытавшийся провести границу между концептом (*concept*) и понятием (*notion*), иначе выстраивает их соотношение. В работе *A Notion of concept*<sup>28</sup> он разводит их по признаку абстрактности. При этом исследователь термином *concept* обозначает уже сформировавшиеся представления о предметах или явлениях действительности, а *notion* предлагает использовать для абстрактных идей, неустойчивых знаков.

Опираясь на предложенные выше критерии разграничения концепта и понятия, мы все же будем исходить из того, что концепт как феноменологическая сущность характеризуется многообразием признаков, положенных в основу его выделения, обладает большим объемом, но бедным содержанием, в силу отсутствия единства среди коммуникантов.

Поскольку мы характеризуем концепт как феноменологическую сущность, отметим, что термины «феноменологизм», «феноменологический признак», «феноменологический опыт» мы употребляем с опорой на концепцию Э. Гуссерля, который выделяет опыт или интуитивные акты, представляющие собой эмпирические или реальные объекты, и идеативные акты интуиции – объекты, не являющиеся реальными (*концепты* в современной терминологии). «...Этот мир, как несомненно

<sup>28</sup> Kenyon R. E. A Notion of Concept [Электронный ресурс] // General Semantics and Related Topics. – URL:

<http://www.xenodochy.org/gs/notion.html> (дата обращения 23.01.2016).





сущий, постоянно находится перед нами в нашем непрерывном опыте...» [13, с. 77–78]. Сознание и объект в теории Э. Гуссерля образуют индивидуальное единство, произведенное интенциональными переживаниями. Это единство опыта, сознания с миром, которое основывается на «чувственном опыте» или «чувственном восприятии». Следуя феноменологической концепции Э. Гуссерля, можно предположить, что концепт, подобно «жизненному миру» – это «неотрефлексируемый слой человеческого опыта», складывающегося из предрассудочных переживаний, представлений и оценок; форма познания, открытая для различных интерпретаций.

Расхождение признаков приводит к столкновению противоположных мнений, которые основываются на индивидуальной интерпретации знака, чувственном опыте коммуниканта [22, с. 96]. К таковым можно отнести, к примеру, знак «Демократия», которому на протяжении истории интерпретаторы приписывали множество признаков, опираясь на свой феноменологический опыт. Приведем лишь некоторые определения, которые демонстрируют, насколько огромным является объем знака:

*Демократия – это **дискуссии*** (Т. Масарик).

*Демократия – такая **форма правления**, при которой каждый человек получает право стать своим собственным угнетателем* (Дж. Лоуэлл).

*Демократия – **поиск** приблизительных **решений** нерешаемых задач* (Р. Нибур).

*Демократия – **теория**, согласно которой простые люди знают, что им надо и заслуживают получить все это в полной мере* (Г. Менкен).

*Демократия – это **установление власти** не распущенным меньшинством, а **избирание** необразованным большинством* (Дж. Б. Шоу).

*Демократия – **обман народа** с помощью народа во имя блага народа* (О. Уайльд).

*Демократия – это **право** сделать **неправильный** выбор* (Дж. Патрик).

*Демократия – это **правление** необразованных* (Г. Честертон).

*Демократия – это не голосование, а **подсчет голосов*** (Т. Стоппард)<sup>29</sup>.

Выделяемые признаки (дискуссии, поиск решений, теория, установление власти, обман народа, правление и т. п.) – результаты переживания концепта индивидами, основанного на феноменологическом опыте и знаниях. Признаки концепта подвергаются постоянным изменениям в силу изменчивости природы бытия. Их неустойчивость можно объяснить индивидуальной интерпретацией, которая вызывает множество различных мнений относительно одного и того же предмета или явления, разногласия среди коммуникантов. Участники коммуникации понимают главную суть, но отрицают точку зрения своего оппонента, оперируя концептом как феноменологической сущностью.

Преодоление разногласий возможно путем выделения у предмета или явления непреходящих признаков, т. е. формирования понятия, которому присущ единый вектор интерпретации. Непреходящая характеристика понятия является некоей скрепой, которая связывает коллективное и индивидуальное, в то время как преходящий характер признаков концепта обуславливается личным опытом интерпретатора<sup>30</sup>. Константа, присущая поня-

<sup>29</sup> Некоторые цитаты и дефиниции [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.smartpolitic.ru/smapos-248-1.html> (дата обращения: 23.02.2016).

<sup>30</sup> Тюрнева Т. В. Опыт анализа лингвосомиотического концепта Education: концепт → понятие → термин:

тию, создает условия для эволюции результатов феноменологического опыта и формирования коллективного знания.

Переход от концепта к понятию подчиняется закону обратно пропорционального соотношения содержания и объема: у концепта огромный объем, но бедное содержание, потому что каждый участник коммуникации позиционирует лишь один признак, в то время как содержание понятия уплотняется, т. к. процесс его согласования требует включения нескольких признаков, способных служить основой консенсуса [20]. Следует отметить, что конвенциональность как характеристика понятия подчеркивается и В. З. Демьянковым: «О **понятиях** люди договариваются, **конструируя** их для того, чтобы “иметь общий язык” при обсуждении проблем. *Концепты* же существуют сами по себе, их люди **реконструируют** с той или иной степенью (не)уверенности, – отсюда диффузность, гипотетичность, размытость таких реконструкций» [18].

Вслед за Т. В. Тюрневой, сущность концепта и понятия можно рассмотреть в терминах дизъюнкции и конъюнкции:

$$a \vee b \vee c \vee d \vee \dots, \quad (1)$$

$$a \wedge b \wedge c \wedge d \wedge \dots, \quad (2)$$

где  $a, b, c, d, \dots$  – признаки концепта (1), признаки понятия (2).

Операция дизъюнкции описывает процесс столкновения концептуальных признаков, а конъюнкция отражает их слияние и формирование понятия, универсальной формы мышления<sup>31</sup>. Логические операции позволяют четко разграничить рассматриваемые сущности по критерию согласования признаков. Так, представления индивидов о таких правовых

явлениях, как закон и преступление, концентрируются в концептах, которые существуют в наивном сознании не в виде четких понятий о законе как о *своде обязательных норм и правил поведения*, или о преступлении как об *общественно опасном деянии, влекущем применение мер уголовной ответственности*, а в виде набора представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают концепт «Закон» или концепт «Преступление». Так, последний отображается в наивном сознании как *плохое дело, грех, беззаконие, злодеяние*, воспринимается как *нечто предосудительное и запретное*, ассоциируется со *страхом, страданиями, потерей, болью*. С помощью описанной выше схемы можно следующим образом описать признаки «Преступления» как концепта (1) и как понятия (2):

(1) *плохое дело*  $\vee$  *грех*  $\vee$  *беззаконие*  $\vee$  *злодеяние*  $\vee \dots$ ,

(2) *деяние*  $\wedge$  *общественная опасность*  $\wedge$  *уголовная ответственность*.

В результате согласования опыта индивидов становится возможным понимание, в основе которого лежит переход к понятию – ментальной сущности с четкими смысловыми границами. Преодолевая различия, обусловленные феноменологичностью концепта, понятие сводит все векторы интерпретации в одной точке. Согласованный набор признаков позволяет говорить о формировании понятия, вокруг которого возможно построение эффективной коммуникации.

### Заключение

Проведенный анализ соотношения концепта и понятия в современных лингвистических исследованиях позволяет сделать следующие выводы.

автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2012. – 22 с.

<sup>31</sup> Там же.



1. Не тождественность концепта и понятия позволяет предположить наличие у них различных признаков, структуры и функций.

2. Понятие представляет собой ментальную сущность с четко очерченными смысловыми границами, имеющую логическую рациональную основу, в то время как концепт опирается на феноменологический опыт и имеет чувственную основу.

3. Понятие – результат согласования наиболее существенных свойств и признаков.

4. Лишь с опорой на понятие можно проодуцировать дискурс, в котором возможна успешная коммуникация участников, поскольку они согласовали признаки, которые были вычленены у предмета или явления действительности, преодолели противоречия и пришли к общему знаменателю.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alefirenko N.** Formation and development of discourse linguistic theory // *Xlinguae*. – 2014. – Vol. 7, № 2. – P. 32–44.
2. **Alefirenko N.** Language as a State of Ethno-cultural Consciousness // *Xlinguae*. – 2015. – Vol. 8, Issue 3. – P. 2–18. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2015.08.03.2-18>
3. **Beardsworth R.** Towards a critical concept of the statesperson // *Journal of International Political Theory*. – 2016. – Vol. 13, Issue 1. – P. 100–121. DOI: <http://doi.org/10.1177/1755088216671736>
4. **Boldyrev N. N., Dubrovskaya O. G.** Sociocultural Commitment of Cognitive Linguistics via Dimensions of Context // *Ilha do Desterro*. – 2016. – Vol. 69, № 1. – P. 173–182. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p173>
5. **Desautels-Stein J.** The Market as a Legal Concept // *Buffalo Law Review*. – 2012. – Vol. 60. – P. 387. URL: <https://ssrn.com/abstract=2040755>
6. **Kravchenko A. V.** Two Views on Language Ecology and Ecolinguistics // *Language Sciences*. – 2016. – Vol. 54. – P. 102–113. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.langsci.2015.12.002>
7. **Kravchenko A. V.** Language as Human Ecology: a New Agenda for Linguistic Education // *New Ideas in Psychology*. – 2016. – Vol. 42. – P. 14–20. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2015.05.002>
8. **Lotz C.** Is capital a thing? Remarks on Piketty's concept of capital // *Critical Sociology*. – 2014. – Vol. 41 (2). – P. 375–383. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0896920514564090>
9. **Navot D.** Real politics and the concept of political corruption // *Political Studies Review*. – 2015. – Vol. 14 (4). – P. 544–554. DOI: <https://doi.org/10.1111/1478-9302.12079>
10. **Plotnikova S. N.** Cognitive Scenarios of Discourse of Deception // *Журнал Сибирского Федерального Университета*. – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 589–602.
11. **Алефиренко Н. Ф.** Концепт-понятие-категория в свете современной лингвокогнитивистики // *Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки*. – 2010. – Т. 7, № 18. – С. 5–12.
12. **Бабушкин А. П.** Типы языковых знаков в семиотическом аспекте // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2005. – № 2. – С. 5–13.
13. **Беляев Д. А.** Определение и смысл концепта в современной культурфилософии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 1. – С. 4–6.
14. **Болдырев Н. Н.** Когнитивные схемы языковой интерпретации // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2016. – № 4. – С. 10–20. DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-4-10-20>
15. **Болдырев Н. Н.** Проблемы вербальной коммуникации в когнитивной лингвистики // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2017. – № 2. – С. 5–14. DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2017-2-5-14>
16. **Болдырев Н. Н.** Когнитивная лингвистика. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 252 с.



17. **Воркачев С. Г.** Игры разума: интеллект в юмористическом дискурсе // Лингвокультурология. – 2016. – № 10. – С. 26–51.
18. **Демьянков В. З.** Когниция и понимание текста // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 3. – С. 5–10.
19. **Демьянков В. З.** О когниции, культуре и цивилизации в трансфере знаний // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4 (49). – С. 5–9. DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-4-5-9>
20. **Каплуненко А. М.** Federal/federalism: от концепта к понятию и термину // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2s (18). – С. 16–21.
21. **Каплуненко А. М.** Курс дискурса: под флагом Фуко // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 4 (25). – С. 9–15.
22. **Крапивкина О. А.** Концепт vs. понятие: феноменологизм vs. конвенционализм // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2016. – № 1 (35). – С. 95–98. DOI: <https://doi.org/10.18323/2073-5073-2016-1-95-98>
23. **Крапивкина О. А.** Опыт анализа дискурсивных практик как форм социального взаимодействия (на материале судебных телешоу) // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 46. – С. 21–30.
24. **Лассан Э. Р.** Прощание – скорбное слово (Прощание – жанр, концепт, речевой акт?) // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2015. – № 3. – С. 7–22.
25. **Маслова В. А.** Концепт как способ изучения культуры через язык // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2012. – № 14. – С. 20–25.
26. **Никитин М. В.** Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.
27. **Плотникова С. Н.** Концепт и концептуальный анализ как лингвистический метод изучения социального интеллекта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2 (18). – С. 193–200.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.14)

Olga Aleksandrovna Krapivkina, Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor, Foreign Languages Department, Faculty of  
Applied Linguistics, Irkutsk National Research Technical University,  
Irkutsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9738-8122>

E-mail: [koa1504@mail.ru](mailto:koa1504@mail.ru)

## Linguosemiotic analysis of the correlation of *concept* and *notion* (case study of scientific and popular scientific discourse)

### Abstract

**Introduction.** The article deals with the correlation of two terms gaining popularity in current linguistic studies – *concept* and *notion*. The novelty of the research is not only due to the problem statement, but to the possibility to apply its results when analyzing the communication efficiency for discourse expert communities. The purpose of the research is to analyze the approaches to their correlation and find out criteria forming the basis of their identification or opposition. The topicality of the research is due to the need for differentiating between these two terms as far as the issue has not been solved by modern linguists yet. The article also aims to analyze the correlation of *concept* and *notion* based on knowledge development theory suggested by A. Kaplunenko. The author analyzes two viewpoints which can be presented as 1) *concept* = *notion*, 2) *concept* ≠ *notion*.

**Materials and methods.** The material used for analysis is the texts of modern scientific and scientific and popular discourse published on the Internet. The author uses two main research methods – comparison of approaches and theoretical views and analysis of factual data.

**Results.** The terms *concept* and *notion* are used as complete synonyms or differentiated in linguistic works. The proponents of the first approach believe that the *concept* is the same phenomenon as the *notion* and their differentiation is irrelevant. The proponents of the second viewpoint describe their relations based on different oppositions: *sensual* vs. *mental*, *scientific* vs. *naïve nature*, *generality* vs. *individuality*, etc.

**Conclusion.** Based on the theory of knowledge evolution, the article concludes that the *notion* is a mental unit with clear semantic boundaries while the *concept* is a result of phenomenological individual experience. The author also emphasizes that the *concept* and the *notion* have different scope and content: a large scope and poor content of the *concept* vs a limited scope and dense content of the *notion*. The communication of expert communities must be organized only around the *notion* which enables mutual understanding and compromise.

### Keywords

*Concept; Notion; Phenomenological characteristics; Conceptual feature; Scope and content of the notion; Configuration of characteristics; Identity of signs; Meaningful boundaries.*

## REFERENCES

1. Alefirenko N. Formation and development of discourse linguistic theory. *Xlinguae*, 2014, vol. 7, no. 2, pp. 32–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21874768>
2. Alefirenko N. Language as a state of ethno-cultural consciousness. *Xlinguae*, 2015, vol. 8, issue 3, pp. 2–18. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2015.08.03.2-18>





3. Beardsworth R. Towards a critical concept of the statesperson. *Journal of International Political Theory*, 2016, vol. 13, issue 1, pp. 100–121. DOI: <http://doi.org/10.1177/1755088216671736>
4. Boldyrev N. N., Dubrovskaya O. G. Sociocultural commitment of cognitive linguistics via dimensions of context. *Ilha do Desterro*, 2016, vol. 69, no. 1, pp. 173–182. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p173>
5. Desautels-Stein J. The market as a legal concept. *Buffalo Law Review*, 2012, vol. 60, pp. 387. URL: <https://ssrn.com/abstract=2040755>
6. Kravchenko A. V. Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 2016, vol. 54, pp. 102–113. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.langsci.2015.12.002>
7. Kravchenko A. V. Language as human ecology: A new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*, 2016, vol. 42, pp. 14–20. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2015.05.002>
8. Lotz C. Is capital a thing? Remarks on Piketty's concept of capital. *Critical Sociology*, 2014, vol. 41 (2), pp. 375–383. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0896920514564090>
9. Navot D. Real politics and the concept of political corruption. *Political Studies Review*, 2015, vol. 14 (4), pp. 544–554. DOI: <https://doi.org/10.1111/1478-9302.12079>
10. Plotnikova S. N. Cognitive scenarios of discourse of deception. *Journal of Siberian Federal University*, 2013, vol. 6, no. 4, pp. 589–602. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19044795>
11. Alefirenko N. F. Concept – notion – category in the light of modern lingvocognitive science. *Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities*, 2010, vol. 7, no. 18, pp. 5–12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22776986>
12. Babushkin A. P. The types of language signs in the semiotic aspect. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2005, vol. 2, pp. 5–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9900392>
13. Belyaev D. A. Definition and meaning of the concept in modern culturphilosophy. *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 1, pp. 4–6. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17688938>
14. Boldyrev N. N. Cognitive schemas of linguistic interpretation. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2016, no. 4, pp. 10–20. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-4-10-20>
15. Boldyrev N. N. Problems of verbal communication in cognitive perspective. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 2, pp. 5–14. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2017-2-5-14>
16. Boldyrev N. N. *Cognitive linguistics*. Moscow, Berlin, Direct-Media Publ., 2016, 252 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28142677>
17. Vorkachev S. G. A Beautiful mind: Intelligence in humorous discourse. *Lingvoculturology*, 2016, no. 10, pp. 26–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27719707>
18. Demyankov V. Z. Cognition and understanding of text. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2005, no. 3, pp. 5–10. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9900427>
19. Demyankov V. Z. On cognition, culture and civilization in knowledge transfer. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2016, no. 4 (49), pp. 5–9. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-4-5-9>
20. Kaplunen A. M. From the concept to the term: Semiotic evolution of the nomination 'Federal / Federalism'. *ISLU Philological Review*, 2012, no. 2s (18), pp. 16–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19434197>
21. Kaplunen A. M. The course of discourse: Nailing the foucault colors to the mast of discourse analysis. *Vestnik of Irkutsk State Linguistic University*, 2013, no. 4 (25), pp. 9–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21098171>



22. Krapivkina O. A. Concept vs. notion: Phenomenologism vs. conventionalism. *Journal Vektor Nauki of Togliatti State University*, 2016, no. 1 (35), pp. 95–98. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18323/2073-5073-2016-1-95-98>
23. Krapivkina O. A. Analysis of discourses as forms of social interaction (a case study of court shows). *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta, Filologiya*, 2017, no. 46, pp. 21–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29207371>
24. Lissan E. R. Farewell – a sorrowful word (Farewell – a genre, a concept, a speech act?). *Journal of People's Friendship University. Series: Linguistics*, 2015, no. 3, pp. 7–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24145964>
25. Maslova V. A. The concept as a way of studying culture through language. *Relevant Issues of Philology and Education Linguistics*, 2012, no. 14, pp. 20–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18563783>
26. Nikitin M. V. Derived notions of the concept. *Voprosy Kognitivnoi Lingvistiki*, 2004, no. 1, pp. 53–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17358045>
27. Plotnikova S. N. Conceptual analysis as a procedure for the study of social intellect. *Vestnik of Irkutsk State Linguistic University*, 2012, no. 2, p. 193–200. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19434226>

Submitted: 19 January 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Р. И. Телешова, О. А. Дубнякова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.15)

УДК 811.133.1 (075.8)

**ДИАЛОГ ФРАНЦИИ И РОССИИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ***Р. И. Телешова (Новосибирск, Россия), О. А. Дубнякова (Москва, Россия)*

**Проблема и цель.** Актуальность изучения диалога культур в художественном тексте обусловлена интересом гуманитарного знания к образу «другого» при сохранении национальной идентичности и культурной самобытности. Обзор теоретических источников отечественной и зарубежной науки показывает, что репрезентация образа России (русского мира, русских) сводится преимущественно к выявлению национальных стереотипов в текстах писателей, не имеющих личного русского жизненного опыта. Авторы данной статьи попытались выявить возможности воздействия художественного текста на билингвального читателя с точки зрения взаимодействия культур. Целью статьи является делимитация рекуррентных элементов образа России во французской литературе второй половины XX в. – начала XXI в. на материале произведений Анри Труайя, соединившим в своем сознании и творчестве французские и русские ценности.

**Методология.** Используем комплексный подход, сочетающий концепцию диалогизма М. М. Бахтина, принципы рецептивной эстетики и структурно-семантический анализ. Художественные тексты А. Труайя представляют диалог автора как с читателем, так и с культурами двух значимых для него стран. Исследователь как главный реципиент литературного произведения вступает в диалог с автором и выделяет значимые элементы образа России.

**Результаты.** Авторы статьи доказывают, что модель мира, построенного на столкновении двух культур и двух пространств, образует неразрывную ткань в анализируемых текстах и используется писателем для создания образа России. В работе подтверждается, что посредством использования механизма диалога культур французский писатель А. Труайя приобщает франкоязычного читателя к культуре России и представляет западному миру русский менталитет в контексте французской культуры. Самым значимым компонентом образа России является описание русской души, объясняющей мотивы поведения русских людей. Рассматриваем героев художественных произведений посредниками межкультурного диалога, являющегося в свою очередь источником разнообразной культурной информации о стране.

**Заключение.** Произведения билингвальных писателей, наделенных даром бикультурализма, способствуют освоению иного культурного пространства, построенного на столкновении разных культур и называемого исследователями миром без границ. Изучение произведений

**Телешова Раиса Ивановна**, кандидат филологических наук, доктор филологических наук Тулонского университета (Франция), профессор, заведующая кафедрой французского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [raissa.telechova@gmail.com](mailto:raissa.telechova@gmail.com).

**Дубнякова Оксана Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: [DubnyakovaOA@mgpu.ru](mailto:DubnyakovaOA@mgpu.ru)



*А. Труайя имеет особую значимость в современном образовательном пространстве, приобретающем поликультурный характер, с тенденцией на сохранение собственной культурной идентичности.*

**Ключевые слова:** диалог культур; бикультурализм; писатели-билингвы; идентичность; самобытность; культурное пространство; образ России; рекуррентные элементы; французская литература; Анри Труайя; мир без границ.

### Постановка проблемы

В настоящее время явление диалога культур приобретает масштабный характер. Уникальную возможность в этом отношении представляет творчество писателей-билингвов, в котором в литературной форме выражен диалог различных культур. Цель нашей статьи заключается в выявлении рекуррентных элементов образа России во французских художественных текстах, построенных на столкновении французской и русской культур. Актуальность исследования обусловлена стремительно растущим интересом к изучению репрезентации национальной самобытности в текстах различных жанров. Различные аспекты интерпретации образа России в контексте национальной идентичности и восприятия представителями другой страны исследуются также на материале текстов средств массовой информации [1]. В современной научной исследовательской литературе (и отечественной, и зарубежной) существуют различные подходы к интерпретации образа чужой страны, в частности, образа России, в сознании иноязычных писателей.

Труды российских исследователей опираются преимущественно на теорию «национальной концептосферы» или литературной компаративистики. В рамках концептологии<sup>1</sup> выделяются «ментальные концепты» или

«оперативные единицы национальной памяти», присущие всем или отдельным странам и народам. Механизм противопоставления культурно-языкового пространства стран позволяет выявить универсальные константы, свойственные всем народам, но реализуемые разными формами в культурах разных народов: природа, труд, семья, отцовство, материнство, жизнь, смерть, религия. «Личностные концепты», связанные с именами исторических деятелей, «событийные концепты», фиксирующие «акты национальной истории» являются дифференциальными концептами. Общенациональные константы, манифестируемые по-разному в менталитете и языке народов разных стран, могут привести к определенным проблемам при коммуникации. Российская литературная компаративистика [2] сосредоточена на изучении национальных стереотипов, реализующих категории «свой» и «чужой» [3]. Выделяются разнообразные русские мотивы: богатая страна, бескрайние просторы, холод, снег, медведи<sup>2</sup>. Отмечаем тот факт, что названные элементы представлены в той или иной мере в произведениях зарубежных писателей, создающих русский мир с позиции иностранного человека (автора текста), не имеющего своего личного «русского опыта». Придерживаемся мнения, что творче-

<sup>1</sup> Кирнозе З. И. Россия и Франция: диалог культур. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2002. – 272 с.

<sup>2</sup> Михальская Н. П. Образ России в английской художественной литературе IX–XIX вв. – 2-е изд. – М.:

Литературный ин-т им. А.М. Горького, 2003. – 131 с.; Ощепков А. Р. Образ России во французской прозе XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 31 с.



ство современных французских писателей-билингвов, имеющих русские корни (Ж. Кессель, М. Дрюон, А. Труайя, А. Макин), представляет для исследователей обширное поле новых поисков и находок. Различие между европейским и русским сознанием эксплицируется через комплекс ощущений, связанных чаще со скукой и однообразием, чувственной монотонностью, в которой масштабы приобретают другое качественное состояние мышления, и поэтому Россия таинственна для западного сознания [4].

Зарубежные исследователи образа другой страны используют культурологический подход, основывающийся на принципе кросскультурного и межкультурного анализа художественных явлений. Акцент смещается к анализу художественных текстов, построенных на противопоставлении Запада и Востока, Запада и Африки. Проблема диалога культур (métissage culturel) находится в центре внимания современных зарубежных исследователей. Французский исследователь Ж. Антрэ [5] реконструирует представления французов о русских на материале французских провинциальных архивов конца наполеоновской эпохи. Бикультурная идентичность писателя [6; 7] обуславливает выбор тематики произведения. Любое произведение искусства представляет собой художественное отображение мира, созданного автором. Писатели передают мироощущение и миропонимание того времени, о котором они пишут, создавая «дискурсивное пространство, референциальный мир в соответствии со своими представлениями о тех событиях их жизни, которые имели место в определенном времени и пространстве» [8, с. 78].

Писатели, получившие пристанище вдали от своей родины и создающие произведения на языке принявшей их страны (en

écrivain dans la langue du pays d'accueil), находятся в особом внутреннем мире, именуемом «non-lieu». Одновременное сосуществование писателя-иммигранта в реальном (французском) окружении и внутреннем (нефранцузском) мире становится затруднительным, подобно двухсторонним переговорам [9]. Посредством принципа паратопии, определяемого Д. Менгено как социокультурно значимое пространство [10; 11], писатель проявляет себя в созданном им новом мире в качестве рассказчика правды (diseur de vérité) и последователя мультикультурализма (adepte de multiculturalisme). Особый статус писателя-билингва (statut avantageux) расширяет его поле видения и творческий потенциал: «C'est ce non-lieu qui leur permet de convertir leur intenable situation d'exilé en un lieu où la prise de parole et de position devient possible. On peut dire que la mise en place de la paratopie légitime le statut des auteurs exilés : le fait qu'ils soient étrangers n'est plus considéré comme un défaut ou un manque. Il s'agit plutôt d'un statut particulier, avantageux qui élargit leur champ de vision et leur potentiel créateur» [9, p. 66]. Рассказчик романа А. Макина «Testament français», подобно самому писателю, отказывается от промежуточного положения не в целях обретения внутреннего равновесия, а с намерением побороть в себе другого: «Le narrateur doit renoncer donc à cet entre-deux pour uniformiser son existence, pour devenir un autre» [12, p. 122]. Творения писателей способны перемещать границы в сознании людей [13].

Диалог культур (диалог литератур) присутствует в произведениях писателей франкофонных стран, имеющих два и более официальных языка. Африканский исследователь А. Самаке выявляет влияние колониальной культуры (французской культуры) на политическую африканскую элиту и сосуществова-





ние французского языка и языка местных жителей, например, языка волоф в Западной Африке<sup>3</sup>. Африканские писатели, как и вся интеллектуальная элита, вовлечены во взаимодействие французской и африканской культур (*impliqués dans une double culture française et africaine*). По мнению В. Иглеэя Прювоста [14], диалог культур пронизывает бельгийскую франкофонную литературу, сохраняющую свою идентичность и испытывающую влияние Франции. Вопросы параллельного существования культур в отдельно взятой стране и в мире в целом исследуются французским историком М. Лябель [15].

Французские литературоведы Р. Буве и С. Эль Кетани анализируют роль писателя как посредника между различными культурами (*passer de cultures*). Так, принципы мультикультурализма и национальной идентичности позволяют А. Маалуфу, французскому писателю ливанского происхождения, иначе взглянуть на страны и разделяющие их границы: «L'écrivain conduit à parcourir autrement la terre et ses frontières» [16, р. 4]. Т. Ж. Лоран, С. Брун и А. Шнафнер показывают, что французский роман эпохи XX–XXI вв. находится на пересечении включенности писателей в социальную и культурную жизнь стран [17; 18]. М. О'Коннор и М. Ватт-Дельмот предлагают по-новому посмотреть на возможность закрепить прошлое в литературе как духовность, отраженную в ритуалах [19]. Акцент делается на необходимость сохранения культурных различий в целях взаимного проникновения и обогащения, а также их включения в культурное поле

другой страны. Таким образом, диалог культур изучается в междисциплинарном аспекте, что усиливает значимость выше обозначенной тематики нашего исследования.

### Методология

Материалом нашего исследования послужили многотомные произведения русской направленности (*Tant que la Terre durera, La Lumière des Justes, Le Moscovite*), короткие романы (*Le Défi d'Olga, La Rencontre*), биографии известных русских людей (*Tolstoï, Catherine la Grande, Raspoutine, Le chant des insensés*), любезно предоставленные нам автором во время личных встреч. Используем также материалы нашей личной переписки с писателем и воспоминания А. Труайя «Un si long chemin»<sup>4</sup>, опубликованные во Франции и переведенные Н. Т. Унанянц<sup>5</sup> на русский язык.

В качестве методологической базы для решения исследовательских задач используем комплексный подход, сочетающий методы литературоведения и лингвистики. Согласно теории диалогичности М. М. Бахтина<sup>6</sup>, художественный текст, как и другие произведения искусства, отражает не только результаты наблюдений, знаний и переживаний автора, но и стратегию его диалога с читателем. В организации контекста важное место занимает форма включения чужого слова, «чужого голоса», обеспечивающая его заметность, возможность опознания источника, мысленного сопоставления исходного и принимающего контекста и понимание того нового смысла,

<sup>3</sup> Samaké A. Littérature et interculturalité: Le dialogue interculturel dans le roman Africain de langue française // *Éthiopiennes: Revue socialiste de culture négro-africaine*. – 2011. – № 86. – Р. 75–92.

<sup>4</sup> Troyat H. Un si long chemin. – Paris: Editions J'ai lu, 1996. – 253 p.

<sup>5</sup> Труайя А. Моя столь длинная дорога / пер. Н. Т. Унанянц. – ЛитМир: электронная библиотека. – URL: <http://rusoch.fr/lang/ru/rus/k-stoletiyu-anri-truajya.html> (дата обращения: 27.12.2016).

<sup>6</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.



который при этом возникает. М. М. Бахтин утверждает, что в основе всякого искусства лежит принцип диалога, духовного контакта, взаимопонимания читателя и писателя, писателя и его предшественников и современников, а также внутренних диалогов героев. Таким образом, художественный текст представляет диалог автора не только с читателем, но и со всей современной и предшествующей культурой. Принципы рецептивной эстетики имеют место, т. к. смысловой потенциал произведения реализуется в процессе его чтения исследователем. Степень понимания текста зависит от подготовленности читателя или исследователя [20; 21]. Немаловажным для нашей работы является аксиологический подход, позволяющий смотреть на автора как на ищущего свою идентичность [22]. И наконец, благодаря протопическому методу Д. Мэнгено [10; 11] место художественного произведения А. Труайя определяется более точным образом. Кроме того, авторы статьи согласны с утверждением Ж. Мейзо, что литература рассматривается как деятельность, а не инертное тело «текстов» [23].

Таким образом, исследование художественного текста с позиций диалогической концепции, а также суждение французского академика М. Дрюона о стилистических особенностях текстов А. Труайя, являющихся образцом правильного современного французского языка<sup>7</sup>, усиливает научно-практическую значимость нашей работы. Позволим отметить, что раннее исследование «русских циклов» А.

Труайя было направлено на выявление интертекстуальных включений русских цитат и реминисценций во французский текст<sup>8</sup>.

### Результаты исследования

В ряду билингвальных (бикультурных) писателей XX–XXI вв. А. Труайя занимает особое место, т. к. на протяжении всей своей жизни (1911–2007 гг.) писатель с завидной регулярностью чередует произведения французской и русской направленности. По мнению многочисленных французских критиков, А. Труайя – самый русский из французских литераторов<sup>9</sup>. Члены Французской академии Э. Каррер д’Анкос<sup>10</sup> (специалист по истории России) и М. Дрюон (писатель, министр культуры Франции 1973–1974 гг.) отмечают уникальность дарования А. Труайя<sup>11</sup>, соединившим в своих произведениях ценности Франции и России и две великие культуры. А. Труайя является французским писателем, пропитанным далекими русскими воспоминаниями, или русским человеком, переделанным на французский лад<sup>12</sup>. По мнению самого писателя, соотношение между страной его рождения и принявшей страной слишком неравное. Его французская одежда плотно срастается с его телом, что «попытайся я ее снять, я содрал бы себе кожу»<sup>13</sup>: «Mon vêtement français colle de si près à mon corps qu’en essayant de l’ôter je m’arracherais la peau»<sup>14</sup>. А. Труайя писал всегда по-французски, но черпал вдохновение в истории и культуре России. По собственному

<sup>7</sup> Druon M. Henri Troyat // Le Monde. – 2007. – № 19318. – P. 35.

<sup>8</sup> Teleshova R. I. Frontières et rêveries des origines dans l’œuvre d’Henri Troyat: дис. ... д-ра филол. наук Тулонского университета. – Toulon: Université du Sud Toulon Var, 2002. – 250 с.

<sup>9</sup> D’Estienne D’Orves N. Henri Troyat, la fin d’une histoire russe // Le Figaro. – 2007. – № 56. – P. 5.

<sup>10</sup> Carrère d’Encausse H. Le français dans tous ses états. – Paris: Académie Française, 2004. – P. 19–31.

<sup>11</sup> Druon M. Henri Troyat // Le Monde. – 2007. – № 19318. – P. 35.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Troyat H. Un si long chemin. – Paris: Editions J’ai lu, 1996. – P. 253.

признанию писателя<sup>15</sup>, источниками его «русского вдохновения» являются его личные воспоминания, а также воспоминания его родителей. Знание русского языка позволило использовать большое число литературно-исторических документов, недоступных французским исследователям.

Мир, пропитанный культурой и традициями Франции и России, существует в сознании писателя на протяжении всей его жизни. «Два потока», русский и французский, не сталкивались в его сознании, а, напротив, соединялись, сливаясь в единое, «широкое и мощное, течение». Писателю удалось достичь равновесия двух этих миров. Героиня романа «Le Défi d'Olga» Ольга Курганова, живущая большую часть своей жизни в Париже, также признается, что два течения, русская и французская реки, соединяют свои шумные, бурные воды. Она замечает, что думает и мечтает на французском языке после прочтения произведений русских писателей, и наоборот. В случае отказа от одной из культур, французской или русской, она почувствовала бы душевное обнищание: «Tout au long de sa vie, le fleuve russe et le fleuve français avaient ainsi marié leurs eaux tumultueuses. Elle avait déjà remarqué qu'il lui arrivait de rêver en français après la lecture d'un beau texte russe et vice versa. Quel appauvrissement si elle avait, en s'expatriant, commis l'erreur de renoncer à l'une ou l'autre de ces deux cultures»<sup>16</sup>. Это то явление, которое ученый Н. Креймер называл «невидимым голосом» автора: голос персонажа, который смешивается со словами автора [24].

Французский литературовед Р. М. Альберес использует термин «monde-frontière» (мир без границ) для номинации франко-русского

пространства, построенного на соединении двух источников вдохновения (le mélange de deux inspirations) или двух способов видения (deux manières de sentir): «Troyat jouait sur une de ces franges, ou plutôt, si nous parlons dentelles, de ces entre-deux où le mélange de deux inspirations et de deux manières de sentir crée un pathétique particulier dans un monde-frontière»<sup>17</sup>. Расплывчатость границ этого мира подчеркивается использованием экспрессивной лексики (franges, dentelles). Этот мир наполняет души многочисленных персонажей, познавших по воле судеб франко-русскую реальность. Приграничные рубежи территорий и стран, являющиеся географическими понятиями, исчезают в сознании персонажей. Выявляем лексические единицы «univers», «contrée» для номинации этого мира, наделенного такими характеристиками, как простор (vaste), братство (fraternel), таинственность (mystérieux): «Une contrée plus vaste, plus fraternelle et plus mystérieuse, dont le nom ne figure dans un aucun manuel de géographie»<sup>18</sup>. Интерпретацию поэтического образа загадочного образа мира находим в репликах персонажей романа «Le Moscovite», французов, проживших длительное время в России. Герои сравниваются с деревьями, корни которых произрастают по краям одного сада, а ветви вытягиваются и затеняют другой участок. Разделительные границы существуют в сознании географов и могут стираться в сознании историков и отдельных людей. Приведем отрывок для подтверждения:

«Avez-vous observé les arbres qui croissent en bordure des jardins? Si leurs racines les fixent d'un côté de la clôture, leurs rameaux, bien souvent, s'étendent de l'autre côté. Il y a des êtres qui

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Troyat H. Le défi d'Olga. – Paris: Flammarion, 1999. – P. 138–139.

<sup>17</sup> Albérès R. M. Ce monde-ci et l'autre // Les Nouvelles littéraires. – 1967. – № 2064. – P. 1.

<sup>18</sup> Troyat H. Le défi d'Olga. – Paris: Flammarion, 1999. – P. 147.

sont ainsi : nés sur une terre, ils apportent leur ombrage à la terre du voisin. La France n'est pas voisine de la Russie ! – Pour un géographe, non. Pour un historien, plus que vous ne le croyez !»<sup>19</sup>

Таким образом, персонажи повторяют судьбу самого автора, сравнившего себя с деревом, корни которого русские, а плоды французские. Произведения А. Труайя наполнены вкраплениями личностного, биографического. Отдельные детали жизни А. Труайя помогают лучше понять особенности его творчества. Писатель проживает личную историю, и одновременно, может стать свидетелем своей эпохи<sup>20</sup>, таким образом, вступая в диалог с обществом<sup>21</sup> (как было, например, с писателем Ф. Мориак). Писатель находится в поисках своей идентичности, и этот поиск происходит через его творчество. Как пишет О. Н. Турышева, комментируя П. Рикера, самопонимание в литературе – это не просто «эффект», результат, «продукт» чтения, а его непосредственная цель [25, с. 153].

Французские персонажи А. Труайя, живущие в России или русские герои, находясь во Франции, призваны играть роль посредников между французским и русским миром [20; 26]. Сколько раз персонажи А. Труайя, по подобию самого автора, пожелали и почувствовали внутреннее примирение (одновременно гармоничное и хрупкое) между Францией и Россией (une réconciliation entre la France et la

Russie). Две страны, такие непохожие в истории, в традициях, религии, языке и по своим климатическим условиям совмещаются в сознании билингвальных персонажей и в сознании писателя. А. Труайя со своей супругой (французенкой) один раз в неделю навещал своих родителей. Русская кухня, русские беседы имели место в «русском доме» в центре Парижа. Вечером супруга признавалась, что испытывает чувство, что она возвращается домой после путешествия за пределы Франции: «Elle avait l'impression de revenir d'un long voyage au-delà des frontières»<sup>22</sup>. А. Труайя, семья писателя и его многочисленные персонажи постоянно живут в особом мире (monde-frontière), построенном на соединении реального окружения (monde réel) и вымышленной среды, уводящей от реальности (monde d'évasion). По причине постоянного внутреннего перемещения герои А. Труайя попадают в затруднительное положение и «выбиваются из колеи» (ils se trouvent désorientés et dépayés).

Француз Арман де Круэ (Armand de Croué), главный герой трилогии «Moscovite», живущий в Москве с раннего детства, в равной степени пропитан утонченной французской культурой. Он переживает мучительный внутренний конфликт во время вторжения наполеоновской армии в страну, ставшей его второй родиной, испытывая двойственное чувство победы и поражения (victoire-défaite):

<sup>19</sup> Troyat H. Le Moscovite. – Paris: Editions J'ai lu, 1997. – P. 170.

<sup>20</sup> Дубнякова О. А. Писатель-публицист как свидетель своего времени (на материале «Mémoires politiques» Ф. Мориака) // Современное гуманитарное образование и иностранный язык: сборник научных тезисов по материалам международной научно-практической конференции «Современное гуманитарное образование и иностранный язык», Мальта, Гзира, 5 октября 2016 г. /

отв. ред. Ж. М. Арутюнова, Е. А. Линева, Е. Б. Савельева, Э. Н. Яковлева. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2016. – С. 54–56.

<sup>21</sup> Дубнякова О. А. Дневниковые произведения Ф. Мориака как форма самопрезентации в диалоге с обществом // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой международной конференции. – М.: Языки народов мира, 2016. – С. 185–189.

<sup>22</sup> Troyat H. Un si long chemin. – Paris: Editions J'ai lu, 1996. – P. 166.



«Armand de Croué, qui n'avait pris aucune part aux combats, semble avoir peur de l'avenir. Il fêtait une victoire-défaite»<sup>23</sup>. Приведенная цитата подтверждает, что Арман де Круэ делит свои чувства между русскими и французами.

В основе трилогии «Tant que la Terre durera» судьба русской семьи Дановых (Les Danoff), нашедшей приют во Франции. Писатель воссоздал историю своей семьи, вынужденной покинуть Россию после революции. По собственному убеждению, писатель осознал, что не имеет право хранить и беречь для одного себя «настоящую сокровищницу образов»: Россия, которую я носил в глубоких тайниках моей памяти, требовала выхода, простора»<sup>24</sup>. Россия, наполняющая русские циклы писателя, является его внутренней Россией. А. Труайя не решается посетить страну, которую не видел с 1920 г., предчувствуя, какой травмой станет для него разрыв между землей реальной и землей обетованной. Тема принадлежности к двум родинам, Франции и России, объединяет русские циклы писателя.

Модель мира, построенного на столкновении и диалоге двух культур (двух пространств, образующих неразрывную ткань в произведении<sup>25</sup>), используется автором для создания образа России. По признанию писателя, он думает по-французски, а основа его характера русская. Французская культура (литература) влияет на форму его произведений, а русская культура (литература) – на сущность изображаемого: «Disons que je suis marqué par la littérature française pour la forme et par la

littérature russe pour le fond» [20, p. 222]. Особый франко-русский мир понятен людям, разделяющим ценности разных культур. Личный опыт освоения подобного окружения анализирует билингвальный исследователь М. Дебрэнн, подтверждающей, как в одной личности «уживаются» два языка и две культуры: «Точно знаю, что есть темы, которые сложно развивать на французском: с трудом себе представляю “задушевный разговор” (в отличие от “интеллектуального разговора”) на этом языке. Писать можно, слова есть, но не привычно» [27, с. 63]. Исследователь, подобно писателю А. Труайя, сознательно или бессознательно сравнивает две страны, два разных менталитета. Через культуру другой страны, через сопоставление разных культур происходит приобщение к общечеловеческим ценностям [28].

Обращаясь к методу структурно-семантического анализа, выделяем набор рекуррентных элементов образа России в произведениях А. Труайя: страна, город, деревня, климат (суровый климат), пейзаж, дом, семья, места погребения русских людей, традиции и символы страны, душа русского человека, православная церковь и иконы, русская культура и русская литература. В свою очередь рекуррентные элементы входят в состав укрупненных смысловых единиц, текстовых фрагментов преимущественно описательной направленности. В тексте целого речевого произведения все элементы взаимосвязаны и

<sup>23</sup> Troyat H. Les désordres secrets. – Paris: Éditions J'ai lu, 1998. – P. 236.

<sup>24</sup> Труайя А. Моя столь длинная дорога / пер. Н. Т. Унанянц. – ЛитМир: электронная библиотека. – URL: <http://rusoch.fr/lang/ru/rus/k-stoletiyu-anri-truajya.html> (дата обращения: 27.12.2016).

<sup>25</sup> Дубнякова О. А. Формирование внешнего и внутреннего пространства в публицистических произведениях французского католического писателя Франсуа Мориака // Религиозная коммуникация в пространстве профессионального образования: тезисы докладов Межотраслевой научно-практической конференции. – М.: МГЛУ, 2014. – С. 21–22.





отдельные структурно-семантические элементы, являясь неотъемлемой частью целого, значимы и важны для его понимания.

Проведенный нами анализ произведений русской направленности А. Труайя позволяет утверждать, что значимое место в системе русских образов отводится бесспорно описаниям русской души. Писатель обращает внимание на особенность русского характера, на некоторую наивность и спонтанность русской души, очаровывающей французов: «Les Français, peuple de réflexion, d'ironie et de critique, trouvent un réconfort dans la fréquentation intellectuelle de gens qui ne cherchent pas midi à quatorze heures. C'est peut-être la revanche de l'humain sur l'intellectuel»<sup>26</sup>. Многочисленные ремарки писателя подтверждают особенность русской души, недоступной порой для понимания представителями других стран: «Oui, la Russie était un pays à part, le meilleur de tous peut-être, et que nul étranger ne pouvait comprendre. Même les apparentes erreurs de ce peuple exceptionnel contribuaient à sa grandeur»<sup>27</sup>. Точка зрения писателя проявляется также и в репликах его персонажей: «Elle est enfantine, généreuse, spontanée, irrationnelle et portée aux extrêmes»<sup>28</sup>. Контрастность русской души (calme, dormante ≠ cède à des instincts bestiaux) объясняется климатическими и географическими особенностями страны рождения писателя. В подтверждение сказанного приведем лишь одну цитату: «Comme une steppe dont l'horizon se confond avec le ciel, l'âme russe est illimitée, tantôt calme, dormante, tantôt traversée par un vent furieux. Le peuple, pénétré de sentiments religieux, cède parfois à des

instincts bestiaux. Les mêmes gens qui se prosternent devant les icônes sont capables d'écharper un métropolitain ou d'étriper un seigneur. Dans le bien comme dans le mal, le russe ne connaît que l'excès»<sup>29</sup>. Открытость (ouverture de l'âme), благородство (grandeur de l'âme), великодушие (générosité de l'âme), склонность к лихачеству характеризуют русского человека, по мнению писателя: «Qui ne dépense pas ne s'enrichit jamais. Chaque effort, chaque élan du cœur porte en soi une récompense»<sup>30</sup>. Религиозные ценности присутствуют в русской семье: «Les membres de la famille et les domestiques les plus anciens se réunirent au salon pour la prière des adieux. On s'assit en cercle, on garda le silence pendant une minute, puis tout le monde se leva, se signa, le visage tourné vers l'icône, et, un à un, ceux qui partaient sortirent sur le perron»<sup>31</sup>.

Русско-французские описательные параллели, лежащие в основе внутреннего мира писателя и его персонажей (названного выше «monde-frontière»), способствуют выявлению различий во французской и русской культурах, а также репрезентации рекуррентных констант русского мира. Обилие русско-французских описательных параллелей (maison russe/maison française, repas russe/repas français, église orthodoxe/église catholique, langue russe/langue française), являющихся воплощением идеи взаимодействия и взаимовлияния культур, объясняются бикультурализмом (biculturalisme, double richesse) как писателя, так и его многочисленных персонажей.

<sup>26</sup> Troyat H. Ma Russie idéale // Les Nouvelles Françaises. – 1997. – № 5. – P. 6.

<sup>27</sup> Troyat H. Le Chant des insensés. – Paris: Flammarion, 1993. – P. 86.

<sup>28</sup> Troyat H. Raspoutine. – Paris: Editions J'ai lu, 1998. – P. 218.

<sup>29</sup> Troyat H. Catherine la Grande. – Paris: Editions J'ai lu, 1977. – P. 271.

<sup>30</sup> Troyat H. La Rencontre. – Paris: Éditions de Pocket, 1976. – P. 332.

<sup>31</sup> Troyat H. Tolstoï. – Paris: Fayard, 1979. – P. 35.



### Заключение

Рассматривая писателя А. Труайя сторонником сближения двух великих культур, доказываем, что механизм диалога культур является приемом построения его произведений. Автор создает по своему воображению культурно-языковое пространство, называемое исследователями «миром без границ» (*monde-frontière*), построенным на столкновении различных культур. В анализируемых произведениях встречаются герои, принадлежащие к разным культурам и являющиеся по этой причине посредниками между культурами. Писатель раздвигает границы реального мира для своих читателей, большинство из которых никогда не отправится в путешествие в далекую Россию. Проблема диалога культур представляет разнообразный процесс взаимодействия, реализуемый на интертекстуальном уровне франко-русскими описательными параллелями, являющимися, в свою очередь, стилиобразующими элементами художественных текстов.

А. Труайя как интерпретатор русской культуры во Франции наделяет образ России

притягательной силой. Наряду с традиционными элементами русского мира (климат, пейзаж, бескрайние просторы, быт, обычаи, традиции, русский язык), писатель вводит в структуру произведений описания черт русской души (покорность, терпение, доброта, благородство, великодушие).

Россия Анри Труайя – это «внутренняя» Россия писателя, наделенного билингвальным и бикультурным сознанием. Наш опыт конструирования образа России в творчестве А. Труайя помогает, по мнению многочисленных зарубежных франкоязычных коллег, глубже понять Россию и русскую душу. Таким образом, произведения А. Труайя оказывают существенное влияние на формирование образа России в западноевропейском литературном и общественном сознании. Результаты нашего исследования создают также благоприятные условия для культурной адаптации иностранцев в России, способствуют их мягкому включению в иное культурное пространство при сохранении культурной самобытности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кулешова А. В.** Цитация как ключевой элемент «чужого слова» во французской прессе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 4. – С. 62–68.
2. **Королева С. Б.** Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов). – М.: Директ-Медиа, 2014. – 314 с.
3. **Викулова Л. Г., Кулагина О. А.** Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свой» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Черная тетрадь») // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2 (12). – С. 33–42.
4. **Злотников Ю. С.** Тоска по совершенству, полноте и преодолению // Философско-литературный журнал Логос. – 2015. – Т. 25, № 5 (107). – С. 199–209.
5. **Антрэ Ж.** Использование образа казака и русских во Франции во время первой реставрации (1814-1815) // Уральский исторический Вестник. – 2014. – № 4 (45). – С. 25–32.



6. **Harmath E.** Andreï Makine et la francophonie: Pour une géopoétique des oeuvres littéraires. – Paris: L’Harmattan, 2016. – 300 p.
7. **Derbac G.** Présent passé, passé présent: écriture et échos de l’histoire dans Requiem pour l’Est et La Vie d’un homme inconnu d’Andreï Makine // Études romanes de Brno. – 2013. – Vol. 33, № 1. – P. 281–294.
8. **Savelyeva E. B., Lineva E. A.** The author in fiction literature communication // Xlinguae Journal. – 2015. – Vol. 8, Issue 3. – P. 76–90. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2015.08.03.76-90>
9. **Pery-Borissov V.** Paratopie et entretien littéraire: Andreï Makine et Nancy Huston ou l’écrivain exilé dans le champ littéraire // Argumentation et Analyse du Discours. – 2014. – № 12. DOI: <http://doi.org/10.4000/aod.1629>
10. **Maingueneau D.** Trouver sa place dans le champ littéraire. Paratopie et création. – Louvain-la-Neuve: Academia, L’Harmattan, 2016. – 188 p.
11. **Maingueneau D.** Discours et analyse du discours. – Paris: Armand Colin, 2014. – 216 p. DOI: <http://doi.org/10.3917/ls.154.0159>
12. **Iliuță G.** Représentations de l’espace de l’autre dans le Testament Français d’Andrei Makine // Analele Universitatii Crestine Dimitrie Cantemir, Seria Stiintele Limbii, Literaturii si Didactica predarii. – 2014. – № 2. – P. 115–123.
13. **Wodianka S., Neumeister S.** Localisations de l’Europe: sémiotiques culturelles des points cardinaux // Babel. – 2015. – № 32. – P. 11–17. DOI: <http://doi.org/10.4000/babel.4084>
14. **Iglesias Pruvost V.** La littérature belge francophone en France: reconnaissance, indifférence ou usurpation? // Recherches en Langue et Litterature Françaises. – 2014. – Vol. 8, № 13. – P. 67–82.
15. **Labelle M.** Majorité et minorités : un rapport à repenser «Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : le traitement de l’altérité // Revue européenne des migrations internationales. – 2015. – Vol. 31, № 2. – P. 31–54. DOI: <http://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1751>
16. **Bouvet R., El Kettani S.** Amin Maalouf: une oeuvre à revisiter. – Québec: Presses de l’Université, 2014. – 296 p.
17. **Laurent T. J.** Le Roman français au croisement de l’engagement et du désengagement (XXe–XXIe siècles). – Paris: L’Harmattan, 2015. – 242 p.
18. **Brun C., Schaffner A.** Des écritures engagées aux écritures impliquées. Littérature française (XXe–XXIe siècles). – Dijon: Éditions universitaires de Dijon, 2015. – 231 p.
19. **O’Connor M., Watthee-Delmotte M.** Enjeux estétiques et spirituels de la commémoration. – Louvain-la-Neuve: EME Editions, 2016. – 252 p.
20. **Телешова Р. И.** Размышления о русских истоках в творчестве Анри Труайя: монография. – 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014 – 247 с.
21. **Дубнякова О. А., Кашина Т. А.** Писательский голос в личных дневниках: А. Жид, П. Клодель, Ф. Мориак // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12–3 (66). – С. 14–18.
22. **Zheltukhina M. R., Vikulova L. G., Serebrennikova E. F., Gerasimova S. A., Borbotko L. A.** Identity as an element of human and language universes: axiological aspect // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11, Issue 17. – С. 10413–10422.
23. **Meizoz J.** La Littérature «en personne». Scène médiatique et formes d’incarnation. – Genève: Slatkine Erudition, 2016. – 216 p.
24. **Kremer N.** Entendre l’invisible. La voix de l’œuvre et ses enjeux esthétiques dans les écrits de Diderot // Recherches sur Diderot et sur l’Encyclopédie. – 2014. – № 1 (49). – P. 71–85. DOI: <http://doi.org/10.4000/rde.5150>



25. **Турьшева О. Н.** Прагматический подход в литературной науке // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2016. – № 1 (39). – С. 150–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/19986645/39/13>
26. **Teleshova R. I.** Les bibliothèques réelles et imaginaires dans l'oeuvre d'Henri Troyat // Babel. – 2002. – Т. 37, № 6. – Р. 207–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.696>
27. **Дебрени М.** Языковая автобиография // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т. 8, № 1. – С. 55–64.
28. **Kostina E. A., Kretova L. N., Teleshova R. I., Tsepikova A. V., Vezirov T. G.** Universal human values: cross-cultural comparative analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 214. – Р. 1019–1028. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.696>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.15)

Raisa Ivanovna Teleshova, Candidate of Philological Sciences, Ph.D. of the Tulon University (France), professor, Head of the French Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5494-8636>

E-mail: [raissa.telechova@gmail.com](mailto:raissa.telechova@gmail.com)

Oksana Alekseevna Dubnyakova, Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Associate professor of Romance philology Department, Foreign Languages Institute, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1247-5228>

E-mail: [DubnyakovaOA@mgpu.ru](mailto:DubnyakovaOA@mgpu.ru)

## Dialogue of France and Russia in the French literature

### Abstract

**Introduction.** *The relevance of studying of the dialogues of cultures in the art text dues to interest of humanitarian knowledge to “another” image with conservation on national identity and cultural originality. The review of theoretical sources of native and foreign science shows us that a representation of the image of Russia (Russian world, Russians) comes down mainly to the identification of national stereotypes in the texts of writers who do not have a personal Russian life experience. Authors of this article tried to identify the possibilities of influence of artistic text to a bilingual reader from the point of view of interaction of cultures. The purpose of the article is delimitation of recurrent elements of the image of Russia in French literature of the second half of XX – the beginning of XXI century based on works of Henry Troyat, who combined in his mind artistic values of French and Russians.*

**Materials and Methods.** *We are using a complex approach, combining a conception of dialogism of M. M. Bakhtin, principles of receptive esthetics and structural semantic analysis. Artistics texts of H. Troyat present the dialogue of author with both the reader and the culture of two countries significant for him. Investigator, as main recipient of literary work, enters to conversation with author and allocates valuable elements of Russian image.*

**Results.** *The authors of the article prove that a model of the world built on a collision of two cultures and spaces forms an inseparable fabric in analyzed texts and is used by author for creation of image of Russia. In the labor it is proved that by using the mechanism of the dialogue of cultures the French writer H. Troyat acquaints the Russian culture to a French-speaking reader and presents Russian mentality in the context of French culture to the Western World. The most significant component of Russian image is the description of Russian soul which explains causes of behavior of Russian people. We consider the heroes of artworks as mediator of the intercultural dialogue, which comes as source of various cultural information about the country.*

**Conclusion.** *Works of bilingual writers blessed with biculturalism gift contribute to mastering and comprehension of a new cultural area, to the development of a different cultural space built on the clash of different cultures, so called the world without borders. The studying of works of A. Troyat has the special importance in modern educational space, gaining multicultural character with a preservation of own cultural identity.*





### Keywords

*Dialogue of cultures; Biculturalism; Bilingual writers; Identity; Originality; Cultural space; Image of Russia; Recurrent elements; French literature; Henri Troyat; World without borders.*

### REFERENCES

1. Kuleshova A. V. Citation as a key element of «Somebody Else's word» in French print media. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2014, no. 4, pp. 62–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22814663>
2. Koroleva S. B. *The myth about Russia in the British culture and literature (up to 1920s)*. Moscow, Direkt-media Publ., 2014, 314 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22324333>
3. Vikulova L. G., Kulagina O. A. National identity within the context of otherness: Linguistic representation of the «native» – «foreign» opposition in French literature of the XX<sup>th</sup> century (the essay volume «The black notebook» by F. Mauriac). *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2013, no. 2, pp. 33–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20419342>
4. Zlotnikov Y. S. A craving for perfection, completeness and negotiation. *Philosophical and Literary Magazine Logo*, 2015, vol. 25, no. 5, pp. 199–209. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25519660>
5. Hantraye J. Use of the image of Cossack and the Russians in France during the first restoration (1814–1815). *Ural Historical Bulletin*, 2014, no. 4, pp. 25–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22516744>
6. Harmath E. *Andrey Makin and Francophonie: for geopoethic of literary works*. Paris, L'Harmattan Publ., 2016, 300 p. (In French) URL : <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=51256>
7. Derbac G. Present past, present past: writing and echoes of the story in Requiem for the East and The Life of an unknown man by Andreï Makine. *Romanesque Studies of Brno*, 2013, vol. 33, no. 1, pp. 281–294. (In French) URL: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/125810>
8. Savelyeva E. B., Lineva E. A. The author in fiction literature communication. *Xlinguae Journal*, 2015, vol. 8, Issue 3, pp. 76–90. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2015.08.03.76-90>
9. Pery-Borissov V. Paratopie et entretien littéraire: Andreï Makine et Nancy Huston ou l'écrivain exilé dans le champ littéraire. *Argumentation et Analyse du Discours*, 2014, no. 12. DOI: <http://doi.org/10.4000/aod.1629>
10. Maingueneau D. *Finding out proper place in literary area. Paratopie et creation*. Louvain-la-Neuve, Academia Publ., L'Harmattan Publ., 2016, 188 p. (In French) URL: <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=49849>
11. Maingueneau D. *Speech and Discourse Analysis*. Paris, Armand Colin Publ., 2014, 216 p. (In French) DOI: <http://doi.org/10.3917/ls.154.0159>
12. Iliuță G. Representations of the space of the other in the testament Français d'Andrei Makine. *Analele Universitatii Crestine Dimitrie Cantemir, Seria Stiintele Limbii, Literaturii si Didactica predarii*, 2014, no. 2, pp. 115–123. (In French) URL: <http://aflls.ucdc.ro/analelells-arhiva.php>
13. Wodianka S., Neumeister S. Locations of Europe: cultural semiotics of the cardinal points. *Babel*, 2015, no. 32, pp. 11–17. (In French) DOI: <http://doi.org/10.4000/babel.4084>
14. Iglesias Pruvost V. French-speaking Belgian literature in France: recognition, indifference or usurpation? *Research in French Language and Literature*, 2014, vol. 8, no. 13, pp. 67–82. (In French) URL: [http://france.tabrizu.ac.ir/article\\_3108\\_de2452e84a9c2514c6dcd4388224ec7f.pdf](http://france.tabrizu.ac.ir/article_3108_de2452e84a9c2514c6dcd4388224ec7f.pdf)



15. Labelle M. Majority and minorities: a report to be rethought «Multiculturalism, interculturalism, anti-racism: the treatment of otherness». *European Journal of International Migration*, 2015, vol. 31, no. 2, pp. 31–54. (In French) DOI: <http://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1751>
16. Bouvet R., El Kettani S. *Amin Maalouf: A Work to Revisit*. Québec, Presses of the University Publ., 2014, 296 p. (In French) URL: <http://www.puq.ca/catalogue/livres/amin-maalouf-une-oeuvre-revisiter-2696.html>
17. Laurent T. J. *The French novel at the crossroads of commitment and disengagement (XX–XXI centuries)*. Paris, L'Harmattan Publ., 2015, 242 p. (In French) URL: <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=47378>
18. Brun C., Schaffner A. *Involved entries to the entries involved. French literature (20th–21st centuries)*. Dijon, Editions universitaires de Dijon Publ., 2015, 231 p. (In French) URL: <http://eud.u-bourgogne.fr/litterature/441-des-ecritures-engagees-aux-ecritures-impliquees-9782364411326.html>
19. O'Connor M., Watthee-Delmotte M. *Aesthetic and Spiritual Issues of Commemoration*. Louvain-la-Neuve, EME Editions Publ., 2016, 252 p. (In French) URL: <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=51827&razSqlClone=1>
20. Teleshova R. I. *Reflections about Russian sources in Henri Troyat's works*. Monograph. 2nd ed. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 247 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25786534>
21. Dubnyakova O. A., Kashina T. A. Author's voice in personal diaries: A. Gide, P. Claudel, F. Mauriac. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2016, no. 12–3, pp. 14–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28870528>
22. Zheltukhina M. R., Vikulova L. G., Serebrennikova E. F., Gerasimova S. A., Borbotko L. A. Identity as an element of human and language universes: axiological aspect. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, Issue 17, pp. 10413–10422. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27250551>
23. Meizoz J. *Literature «in person». Media Scene and Forms of Incarnation*. Geneva, Slatkine Erudition Publ., 2016, 216 p. URL: <https://www.slatkine.com/fr/slatkine-reprints-erudition/69381-book-07102760-9782051027601.html>
24. Kremer N. Hearing the invisible. The voice of the work and its aesthetic stakes in the writings of Diderot. *Searches Related to Diderot and the Encyclopedia*, 2014, no. 1, pp. 71–85. DOI: <http://doi.org/10.4000/rde.5150>
25. Turysheva O. N. A pragmatic approach in literary science. *Tomsk State University. Journal of Philology*, 2016, no. 1, pp. 150–159. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/19986645/39/13>
26. Teleshova R. I. *The real and fictional libraries in works of Henri Troyat*. Toulon, Babel Publ., 2002, no. 6, pp. 207–218. (In French) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.696>
27. Debrenne M. Autobiographie Linguistique. *Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Psychology*, 2014, vol. 8, no. 1, pp. 55–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22931391>
28. Kostina E. A., Kretova L. N., Teleshova R. I., Tsepkova A. V., Vezirov T. G. Universal human values: cross-cultural comparative analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 1019–1028. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.696>

Submitted: 02 April 2017    Accepted: 03 July 2017    Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылаются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://vestnik.nspu.ru/avtoram>



## GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.vestnik.nspu.ru/avtoram>